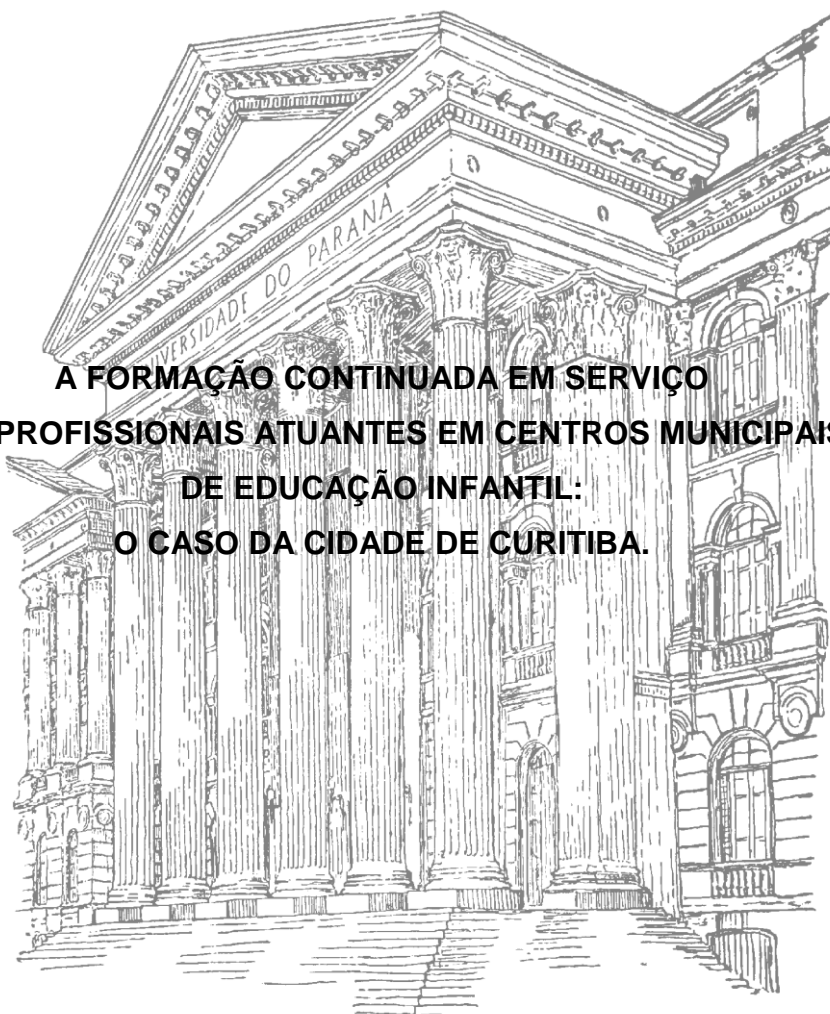


ROZANE MARCELINO DE BARROS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO
DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM CENTROS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
O CASO DA CIDADE DE CURITIBA.**



ROZANE MARCELINO DE BARROS

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO
DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM CENTROS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
O CASO DA CIDADE DE CURITIBA.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Barros, Rozane Marcelino de

A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil : o caso da cidade de Curitiba / Rozane Marcelino de Barros – Curitiba, 2014.
190 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Carta Cardoso de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação infantil – Escolas públicas – Curitiba (PR). I. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER



Defesa de Dissertação de **Rozane Marcelino de Barros** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, DR^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI e DR^a ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA CIDADE DE CURITIBA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS		APROVADA
DR ^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADA
DR ^a ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO		APROVADA

Curitiba, 20 de março de 2014.

Profª Drª Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho à minha filha Júlia e
minha mãe Luci, companheiras
inseparáveis que me ofertaram apoio e
compreensão ao longo desta trajetória de
construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida, por ser meu grande Mestre.

Ao meu pai Orlando que não está mais presente e não pode acompanhar esta importante conquista, mas que ao longo de sua vida não mediu esforços para oportunizar aos filhos o que ele mesmo não teve: a chance de estudar. À minha mãe Luci grande companheira que esteve sempre ao meu lado, apoiando e auxiliando em tudo o que se fez necessário. Muito obrigada!

À minha pequena Júlia que soube compreender meus momentos de ausência mesmo brincando ao meu lado enquanto eu escrevia. Você é sempre minha fonte de inspiração.

Aos meus irmãos e cunhadas pelo incentivo e apoio.

À minha orientadora professora Cristina Carta Cardoso de Medeiros por acreditar em mim e oportunizar esta conquista, profissional dedicada, competente e sempre presente ao longo destes dois anos. Obrigada pela parceria de sempre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação com quem tive a oportunidade de aprender o que é ser pesquisadora e que contribuíram para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Às professoras Marynelma Camargo Garanhani e Roberlayne de Oliveira Borges Roballo pelas importantes contribuições que deram durante o exame de qualificação.

Aos colegas e amigos que conquistei durante este período na Linha Cultura, Escola e Ensino com quem dividi momentos de alegrias, incertezas, angústias, mas muito aprendizado.

À PMC e à SME pela licença concedida viabilizando a realização deste estudo e pela autorização para investigação do processo de formação continuada em serviço desta rede.

À equipe do Núcleo Regional de Educação da CIC que prontamente atendeu minha solicitação permitindo acesso à documentação sobre a formação continuada em serviço promovida por este núcleo desde 2005. A organização e competência desta equipe merecem ser destacadas.

A todos os profissionais que atuam nos CMEIs de Curitiba que participaram desta pesquisa por dividirem comigo suas percepções e contribuírem com a realização deste estudo.

Muito obrigada a todos que vibraram, acreditaram e me incentivaram a seguir sempre em frente!

“... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

Guimarães Rosa
(*Grande Sertão: Veredas*)

RESUMO

Entende-se a formação continuada em serviço como um importante processo que promove o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, este estudo teve como objetivo conhecer as percepções dos profissionais atuantes na educação infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba, sobre os processos formativos em serviço dos quais participam em suas unidades de trabalho. Nesta investigação, tomam-se por base os pressupostos teóricos apresentados por NÓVOA (1997), (1999), (2007) e MARCELO GARCIA (1999) sobre formação de professores, além de KRAMER (2008), (2011) e OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002), (2009) no que tange especificamente à formação de professores de educação infantil. Foram consultados igualmente documentos legais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Municipal de Educação. Recorreu-se também a teoria sociológica de Pierre Bourdieu para compreender os dados empíricos produzidos durante a investigação, relativos ao desenho do espaço social aqui investigado. A partir dos conceitos de campo, *habitus*, capitais e noções complementares a estes conceitos, acreditou-se ser possível delinear algumas lógicas de ação importantes para pensar o campo da educação infantil e seus agentes componentes. A pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa pautada nas orientações de LESSARD-HÉBERT *et.al* (2010), e os dados foram examinados a partir da análise de conteúdo indicada por BARDIN (2011). A metodologia utilizada para coleta de dados contou com a aplicação de um questionário para 57 (cinquenta e sete) profissionais da educação infantil. Os resultados da pesquisa mostram que a formação continuada em serviço tem de certa forma, cumprido seu papel, pois os pesquisados afirmam terem avançado e aprimorado sua prática profissional a partir da participação na mesma, o que possibilitou um trabalho ainda mais qualificado. Relatam ainda, que se desenvolveram enquanto profissionais de educação infantil revendo algumas noções consolidadas e modificando sua atuação em benefício da criança pequena. Os dados evidenciam que os profissionais reconhecem que a formação continuada em serviço lhes possibilitou olhar a criança de maneira diferenciada. Contam que aprenderam a identificar e reconhecer as reais necessidades das crianças, a acreditar no potencial que elas têm, a respeitá-las em suas limitações, a ouvir o que elas têm a dizer e a serem responsáveis pelo cuidado e educação das mesmas. Percebe-se assim, a incorporação de disposições próprias deste profissional, auxiliando o desenho de um *habitus* professoral do professor de educação infantil. Há que se destacar que os resultados apontam ainda para obstáculos no processo de formação, pois determinados profissionais relatam ter dificuldades em participar da mesma, visto que alguns não têm contato com a formadora, outros porque suas unidades enfrentam problemas na ordem de recursos humanos.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Profissionais da educação infantil. *Habitus* professoral do professor de educação infantil.

ABSTRACT

It is understood the ongoing education as an important process that promotes the professional development of teachers. Thus, this study aimed to understand the perceptions and opinions of professionals working in early childhood education from the Municipal School of Curitiba, on the training processes in service of which participate in their work units. In this investigation, we take as basis the theoretical assumptions presented by NÓVOA (1997), (1999), (2007) and MARCELO GARCIA (1999) on teacher training, and KRAMER (2008), (2011) and Oliveira-FORMOSINHO (2002), (2009) specifically in relation to the training of early childhood teachers. Legal documents published by the Ministry of Education (MEC) and the Municipal Education Department were also consulted. Also resorted to sociological theory of Pierre Bourdieu to understand the empirical data produced during the investigation, on the design of social space investigated here. Based on the concepts of field, *habitus*, capital and complementary notions of these concepts, was believed to be possible to draw some logical action important to think about the field of early childhood education and its components agents. The research drew on the qualitative approach guided by the guidelines of et.al LESSARD-HEBERT and other (2010), and the data were examined from the content analysis indicated by Bardin (2011). The methodology used for data collection included the administration of a questionnaire to 57 (fifty seven) childhood professionals. The survey results show that ongoing education has somehow fulfilled its role, as respondents claim to have advanced and enhanced their professional practice from the participation in it, which enabled an even more skilled labor. They also reported that developed as early childhood education professionals reviewing some notions and modifying its consolidated operations for the benefit of the child. The data show that professionals recognize that ongoing education enabled them to look the child differently. That have learned to identify and recognize the real needs of children, to believe in the potential that they have to respect them in their limitations, hear what they have to say and to be responsible for the care and education of the same. Thus realizes the incorporation of actual provisions of this person, assisting the teachers *habitus* drawing of a preschool teacher. It is worth noting that the results still point to obstacles in the training process, because certain professionals report having difficulties to participate in it, as some have no contact with the training, others because their units face problems in the order of human resources.

Keywords: Continuing education in service. Education professionals kids teachers. Professorial *habitus* preschool teacher.

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

MAPA 1	–	DIVISÃO DAS ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS.....	23
FIGURA 1	–	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE CURITIBA.....	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–	TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES CAPES – 2004-2011.....	29
QUADRO 2	–	OS SABERES DOS PROFESSORES.....	46
QUADRO 3	–	NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR ESCOLARIDADE, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO - 2011.....	51
QUADRO 4	–	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES NA PESQUISA POR NÚCLEO REGIONAL.....	70
QUADRO 5	–	ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NOS CMEIS.....	77
QUADRO 6	–	FORMAÇÕES REALIZADAS PELO NÚCLEO DA CIC EM 2005.....	85
QUADRO 7	–	O PAPEL DA PEDAGOGA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	–	FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	91
GRÁFICO 2	–	FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS EDUCADORES PESQUISADOS.....	92
GRÁFICO 3	–	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO – PROFESSORES.....	95
GRÁFICO 4	–	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO – EDUCADORES.....	96
GRÁFICO 5	–	TEMPO DE ATUAÇÃO EM CMEI – PROFESSORES.....	97
GRÁFICO 6	–	TEMPO DE ATUAÇÃO EM CMEI – EDUCADORES	98
GRÁFICO 7	–	PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	113
GRÁFICO 8	–	APRENDIZADO MAIS SIGNIFICATIVO.....	118

LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	–	Centro de Educação Infantil
CIC	–	Cidade Industrial de Curitiba
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
FCC	–	Fundação Carlos Chagas
IEPPEP	–	Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	–	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
NRE	–	Núcleo Regional da Educação
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	–	Rede Municipal de Ensino
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação
SMCr	–	Secretaria Municipal da Criança
SME	–	Secretaria Municipal da Educação
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UTP	–	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

Uma inquietação leva à investigação.....	15
1 INTRODUÇÃO	15
2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, <i>HABITUS</i> E FORMAÇÃO	34
2.1 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA	34
2.1.1 A constituição de um <i>habitus</i> professoral do professor de educação infantil	41
2.2 CENÁRIO ATUAL QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
2.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	54
2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E A DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	67
3.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	67
3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E A ANÁLISE DO CONTEÚDO	71
3.3 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	73
3.4 O FOCO DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE CURITIBA	78
4 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	90
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES PESQUISADOS	90
4.2 O PAPEL DO FORMADOR NA PERSPECTIVA DOS FORMADOS	99
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PARECER DOS PROFISSIONAIS	110
4.4 AS MANIFESTAÇÕES DO <i>HABITUS</i> PROFESSORAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	141
APÊNDICES	144

Uma inquietação leva à investigação...

Acredita-se que, assim como em Bourdieu (2005, p. 40), “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”. Qualquer investigação tem algo de incondicionalmente ligado ao seu produtor e a seu percurso profissional e pessoal. Longe de recorrer a uma história de vida, acredita-se ser significativo recuperar extratos de uma trajetória que podem auxiliar a localização de um campo, a formação de determinado *habitus* e a explicitação dos capitais que posicionam o agente em determinado campo, citando-se aqui o campo educacional da educação infantil da cidade de Curitiba.

Com tal intuito, interessa comentar que iniciei minha trajetória profissional como professora de educação infantil no ano de 1997 em uma escola de educação infantil da rede particular, após ter concluído o Curso Magistério em 1996 no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP). Em 1999 comecei a cursar Pedagogia na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e continuava trabalhando como professora de educação infantil na rede particular. A conclusão do curso de Pedagogia coincidiu com o ingresso na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba como professora no ensino fundamental, ao final do ano de 2001.

Já ao fim do ano de 2002, em um procedimento interno da RME, mudei minha área de atuação para Suporte Técnico-Pedagógico¹ e a partir de 2003 comecei a atuar como pedagoga em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Nesta época, iniciava-se em Curitiba um processo de transição em que as unidades de educação infantil deixavam de ser responsabilidade da então Secretaria Municipal da Criança (SMCr) e passavam à tutela da Secretaria Municipal de Educação (SME). Sendo assim, começava a se delinear uma nova identidade para o profissional que atuava como Suporte Técnico-Pedagógico nas unidades de educação infantil: a função de formador em serviço.

Neste CMEI em que comecei a atuar em 2003 permaneci até o início de 2009 quando recebi um convite para compor a Equipe de Educação Infantil no Núcleo Regional de Educação do Boa Vista (NRE-BV), atuando como Pedagoga de

¹ Segundo a Lei Municipal nº 10.190 de 28/06/2001 que Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal em seu Artigo 3º e inciso V entende-se por “Suporte Técnico-Pedagógico, o conjunto de atividades exercidas por profissional habilitado nos termos da lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico.

Educação Infantil². Neste local minha função era a de participar da formação continuada promovida pela SME e realizar a formação e supervisão para as pedagogas atuantes na educação infantil dos CMEIs e escolas com educação infantil pertencentes a este NRE.

Esta nova atuação possibilitou conhecer outras realidades e me fez perceber que a formação continuada, que deveria ser ofertada para todos os profissionais atuantes nos CMEIs, nem sempre era garantida. Este diagnóstico me trouxe certa inquietude uma vez que todos os profissionais precisam participar da formação continuada em serviço e é responsabilidade dos profissionais que atuam como pedagogos nessas unidades, oportunizar o acesso à referida formação³.

A partir desta inquietação decidi investigar de forma mais aprofundada a formação continuada de profissionais da educação infantil e em que medida esta formação continuada em serviço oferecida pela SME estaria chegando até aos profissionais que atuam nos CMEIs de Curitiba. Tal decisão me impulsionou ao Mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) a fim de concretizar meus estudos e investigações relativos à formação continuada de professores e a realizar uma pesquisa sobre como vem acontecendo a formação em serviço na educação infantil da SME na cidade de Curitiba⁴.

² A estrutura da Secretaria Municipal da Educação é constituída por: Superintendência Executiva; Superintendência de Gestão Educacional; Assessoria Técnica; Unidade Gestora do Programa Comunidade Escola e ProJovem Urbano. Compõem a Superintendência de Gestão Educacional: o Departamento de Ensino Fundamental, o Departamento de Educação Infantil, o Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, a Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento de Ensino, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais e os Núcleos Regionais de Educação. Na atual organização existem nove Núcleos Regionais de Educação distribuídos geograficamente pelo município de Curitiba: NRE Bairro Novo, NRE Boqueirão, NRE Boa Vista, NRE Cajuru, NRE CIC, NRE Matriz, NRE Pinheirinho, NRE Portão e NRE Santa Felicidade.

³ Os professores e educadores precisam participar da formação continuada em serviço, pois a mesma constitui-se em um direito para eles e uma forma de os mesmos desenvolverem-se profissionalmente.

⁴ Na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 trouxe uma nova realidade para a educação infantil, bem como para os profissionais que atuam nesta etapa. A partir da promulgação desta lei, a educação infantil passa a constituir a primeira etapa da educação básica e também surge uma nova exigência quanto à formação dos profissionais para atuação na mesma⁵. Segundo o que dispõe o artigo 62 desta lei,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries⁶ do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996).

Tomando como referência e objeto de reflexão esse processo de modificações quanto ao que se esperava da educação infantil e qual seria o papel do profissional atuante nesta etapa, importantes publicações começaram a surgir no cenário nacional, organizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre elas destacam-se: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999a); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); e, mais recentemente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A partir destas publicações é possível observar um movimento deste órgão a fim de aprofundar os conhecimentos relativos às ações na educação infantil, com

⁵ Na organização apresentada na lei a educação infantil corresponde à etapa de educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, desta forma o termo **creche** é utilizado para designar a educação de crianças de 0 a 3 anos de idade e o termo **pré-escola** para a educação de crianças de 4 e 5 anos.

⁶ Com a promulgação da Lei 11.274/2006 e da Resolução 03/2005, expedida pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica a nomenclatura foi alterada para **anos iniciais** do ensino fundamental.

vistas ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas instituições educativas. Estas mesmas publicações revelam ainda a necessidade de se pensar e elaborar programas de formação que orientem os profissionais que atuam nesta etapa, no desenvolvimento de suas ações.

A partir do exposto, percebe-se que ocorre, por parte das Secretarias Municipais, uma preocupação significativa com a formação dos profissionais da educação infantil, preocupação esta que se centra em oportunizar aos que já atuavam na educação infantil no período anterior à promulgação da lei, acesso à formação inicial para adequação ao que trata a lei e formação continuada em serviço, já que este profissional deverá ser capacitado a exercer funções que irão além dos cuidados básicos essenciais, ações que estejam voltadas à educação das crianças pequenas.

Kramer (2008) relata que, ao longo dos tempos, várias denominações surgiram para referenciar os processos de formação ofertados pelas redes públicas ou privadas, tais como:

“formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo. (KRAMER, 2008, p. 218).

A partir das reflexões de Kramer (2008) adota-se, nesta pesquisa, a denominação: **formação continuada em serviço**, por julgar ser a mais apropriada à formação dos profissionais que já estão atuando na área da educação. Defende-se ainda, que essa formação deve promover reflexões coerentes sobre a prática pedagógica desenvolvida por estes profissionais em seus locais de trabalho.

A realização da formação em serviço para profissionais da educação infantil requer ainda muitos estudos e discussões, compreendendo que para promovê-la muitos desafios se interpõem.

Partindo deste entendimento do que seja a formação continuada em serviço direciona-se o olhar para a formação ofertada aos profissionais atuantes na educação infantil no município de Curitiba. Nos CMEIs, os profissionais que atuam diretamente com as crianças fazem parte de duas carreiras distintas, a saber:

Educador – atua nas turmas de Berçário até Pré (crianças de 0 a 5 anos) tendo sua carreira regida pela Lei 12.083 de 19/12/2006, sendo exigido para ingresso na carreira a formação mínima em Magistério nível médio, trabalha 8 (oito) horas por dia; e **Profissional do Magistério (Professor)** – atua nas turmas de Maternal III e Pré (crianças de 4 e 5 anos) e tem sua carreira regida pela Lei 10.190 de 28/06/2001, é exigido para ingresso na carreira formação em nível superior, trabalha 4 (quatro) horas diárias. Este, por sua carreira, pode atuar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto àquele pode atuar somente na educação infantil municipal.

Este município atende a 43.025 crianças que estão devidamente matriculadas em CMEIs, Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados ao município e Escolas Municipais que ofertam educação infantil⁷. A estrutura para este atendimento é de 199 CMEIs, 67 CEIs conveniados e 115 escolas que ofertam a educação infantil⁸.

Para que as crianças atendidas nestes espaços educativos tenham acesso a uma educação infantil de qualidade houve a preocupação com a formação dos profissionais que atuam com as mesmas.

A fim de assegurar qualidade no atendimento e promover desenvolvimento profissional aos seus profissionais, a SME, por meio do Departamento de Educação Infantil, planeja e executa a proposta de formação continuada em serviço que será descrita na sequência.

Segundo Gastaldi⁹ (2012, p. 30) “a formação continuada tem uma natureza diferente da formação inicial; caracteriza-se pelo trabalho sistemático com contextos da prática profissional a partir de problemas da prática e, por isso, não se reduz a cursos ou a somatória de eventos”.

A respeito desta formação que leva em conta o contexto de trabalho, Imbernón (2010) afirma que,

⁷ Informações obtidas junto à SME/Departamento de Planejamento e Informações – Sistema de Gestão Educacional em junho de 2013.

⁸ A educação infantil no município de Curitiba é ofertada da seguinte forma: em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em Centros de Educação Infantil (CEIs) mantidos por instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) em convênio com o município e em escolas municipais que atendem crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos. Cabe destacar que nesta pesquisa estão envolvidos apenas os indivíduos lotados e que participam da formação continuada em serviço em CMEIs.

⁹ Maria Virgínia Gastaldi é a formadora do Instituto Avisa Lá responsável por vir até Curitiba, com periodicidade prevista em contrato, para promover a formação aos profissionais do Departamento de Educação Infantil e dos Núcleos Regionais de Educação.

não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança. (2010, p. 9).

Sendo assim, formações efetivadas nos contextos de trabalhos dos profissionais que dela participam tendem a promover maiores e, por que não dizer, melhores, repercussões em suas práticas educativas, pois estão diretamente relacionadas às necessidades/dificuldades que estes profissionais enfrentam no dia a dia nas instituições.

Nos Decretos 762/01 e 03/07, que normatizam as atribuições e responsabilidades do Professor e do Educador, respectivamente, indicam-se como atribuições, a capacitação, atualização, planejamento e elaboração de materiais didático-pedagógicos, durante o horário de permanência e a participação em encontros, cursos, debates e trocas de experiências, com vistas ao aprimoramento profissional¹⁰.

Destaca-se ainda, o documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (2009) ao tratar da formação continuada em serviço:

Cabe ao educador/professor assumir o papel de produtor de conhecimento e cultura, tornando-se protagonista de sua ação educativa e de seu desenvolvimento profissional. Nesse processo, o pedagogo atua como formador dos profissionais, agindo de modo contínuo e planejado, garantindo que as permanências sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática, a avaliação e o replanejamento do trabalho. (CURITIBA, 2009, p. 65).

Para que se chegasse ao ponto em que educadores e professores se tornassem protagonistas de seu desenvolvimento profissional e os pedagogos

¹⁰ O Decreto 762 de 2001, direcionado ao Profissional do Magistério, aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de magistério público municipal. O Decreto 3 de 2007, direcionado ao Educador, aprova conjunto de atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo de educador da carreira de educador e de educador social da carreira de atendimento social da administração direta da municipalidade de Curitiba.

atuassem como formadores destes profissionais na educação infantil, uma cultura de formação continuada em serviço precisou ser construída na educação infantil da RME.

A formação continuada em serviço para profissionais atuantes na educação infantil, no município de Curitiba, tem por objetivo “(...) aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho, tendo por finalidade as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento pleno” (CURITIBA, 2009, p. 65). Ela se concretiza por meio de cursos que são ofertados pela SME e estudos relativos ao trabalho pedagógico que devem ser direcionados pelo pedagogo durante a hora permanência e nas reuniões pedagógicas realizadas em suas unidades de trabalho¹¹.

Desta forma, entende-se que,

a concepção de formação continuada em serviço na Educação Infantil Municipal diferencia-se de cursos, palestras ou outros eventos pontuais formativos. Ela parte de uma atitude investigativa dos profissionais em seu local de trabalho, sobre aspectos que precisam ser (re) aprendidos, modificados e/ou ampliados, de onde são extraídos os conteúdos da formação. Implica em atitude reflexiva, na valorização de conhecimentos prévios dos profissionais e no aprimoramento contínuo dos saberes necessários à prática educativa. (CURITIBA, 2009, p. 65).

Este movimento formativo na educação infantil municipal teve início quando, em 2004, o Instituto Avisa Lá¹² selecionou Curitiba para desenvolver o Programa Capacitar Educadores, que já vinha sendo desenvolvido em outras cidades, com

¹¹ Compreende-se por hora permanência o correspondente a 20% (vinte por cento) da jornada de 40 (quarenta) horas ou de 20 (vinte) horas semanais, de acordo com a carga horária de trabalho dos profissionais, destinadas a atividades de planejamento, estudos, aperfeiçoamento e atendimento às famílias, segundo o art. 8 da Lei Municipal 12.348/2007.

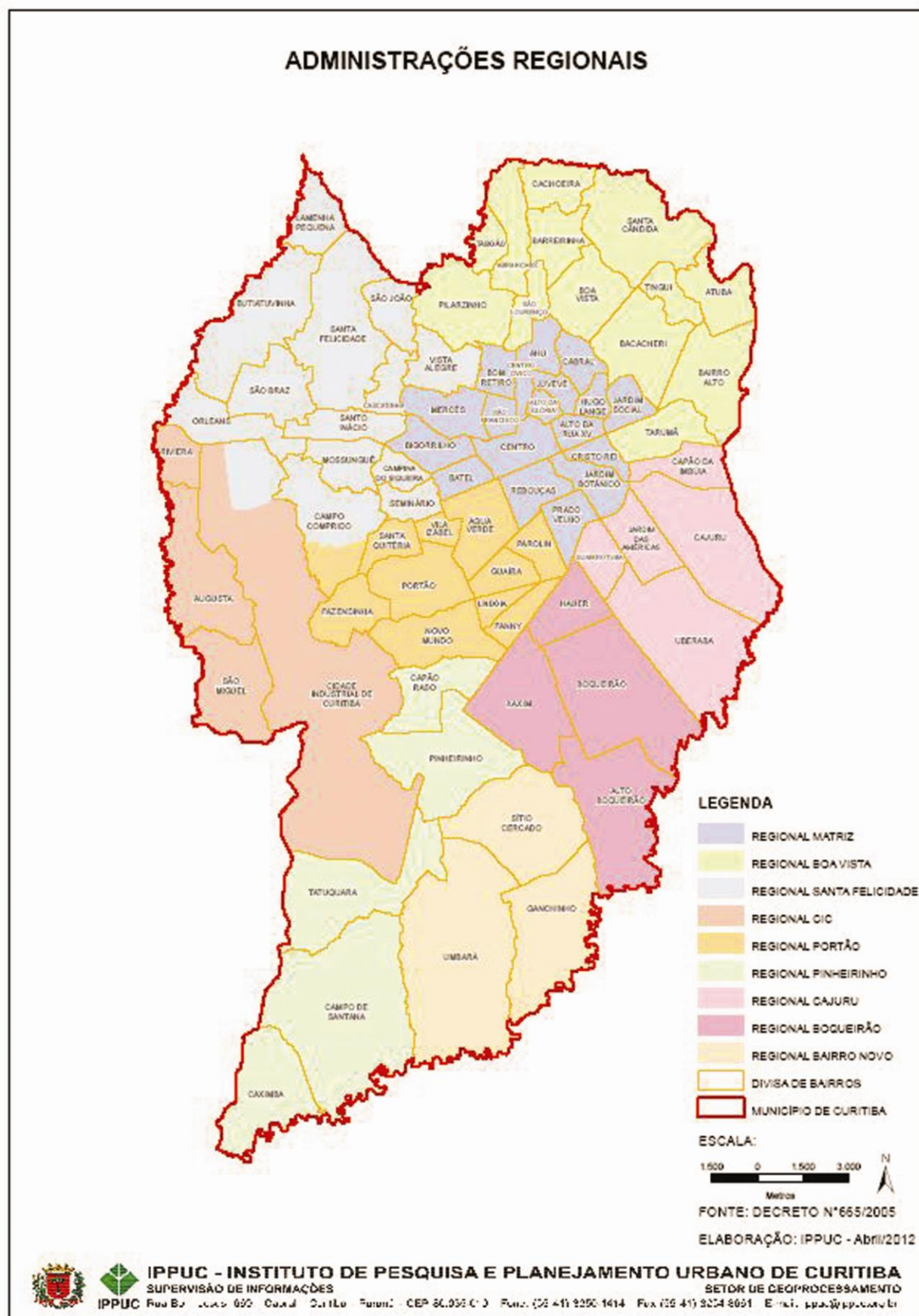
¹² Segundo Gastaldi (2012, p. 23) o Instituto Avisa Lá é uma organização não governamental (ONG) sediada em São Paulo, sem fins lucrativos, com finalidade pública. Conforme informações do site www.avisala.org.br, tem como objetivo contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; atuar como centro de produção de conhecimento em Educação por meio de site na internet, com produção de vídeos de formação e publicações; contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em Educação de maior qualidade. A sua missão é melhorar a qualidade da Educação por meio do desenvolvimento profissional e pessoal de educadores e do fortalecimento do potencial educativo das escolas e centros educacionais.

financiamento do Instituto C&A¹³. Este programa apresentava como princípios básicos “acreditar na criança, integrar cultura e educação, tomar a relação teoria e prática como objeto de formação e apostar na autoria dos educadores como sujeitos de seu desenvolvimento profissional” (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, p. 18). Para participar desta primeira experiência foi selecionado um dos nove Núcleos Regionais da Educação da cidade¹⁴.

Pode-se visualizar melhor a localização destas regionais no mapa (MAPA 1) a seguir que mostra a divisão das administrações regionais da cidade:

¹³ Segundo Paulo Castro do Instituto C&A, na carta de apresentação do livro *Bem-vindo, Mundo!* (2006), o desenvolvimento do Programa Capacitar Educadores em Curitiba é a experiência mais abrangente deste programa, pois apresenta uma proposta de formação envolvendo o poder público.

¹⁴ Núcleo Regional da Educação do Cajuru.



MAPA 1 – DIVISÃO DAS ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS
FONTE: IPPUC

Nesta ocasião os objetivos firmados foram,

contribuir para a melhoria da qualidade da educação das crianças das regiões participantes do projeto; contribuir para a formação continuada de educadores de creches na cidade de Curitiba; e colaborar para a criação de uma cultura local em prol de uma formação continuada consistente e permanente. (GASTALDI, 2012, p. 32).

Gastaldi (2012, p. 30) descreve ainda, que um dos preceitos do Instituto Avisa Lá, no que tange ao trabalho da formação continuada, é que esta deve necessariamente estar vinculada “ao contexto da prática profissional. Isso envolve trabalhar a partir de um problema real identificado em conjunto com os profissionais de instituições, e não somente na forma de cursos ou eventos de formação”. Ou seja, parte do contexto de trabalho dos profissionais.

Com uma avaliação positiva do trabalho realizado neste núcleo, a SME solicitou que em 2005 o projeto tivesse maior abrangência, sendo estendido então aos pedagogos dos nove Núcleos Regionais e a todos os pedagogos dos CMEIs da regional do Bairro Novo. O que era para durar dois anos, acabou se estendo por mais um, devido ao bom desempenho e aos resultados positivos que o projeto apresentou (GASTALDI, 2012).

A partir de 2007 a SME passa a contratar os serviços de consultoria do Instituto Avisa Lá a fim de consolidar uma cultura de formação que se estabelecia na educação infantil municipal. A contratação destes serviços perdura até aos dias de hoje e cabe ressaltar que, o conteúdo formativo a ser desenvolvido e trabalhado junto aos profissionais é definido pelos pedagogos que atuam no Departamento de Educação Infantil juntamente com a diretora do mesmo.

Participam destes momentos formativos promovidos pelo Instituto Avisa Lá em parceria com a SME, a equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil, os Pedagogos de Educação Infantil dos NREs e um representante de Pedagogos dos CMEIs de cada um dos núcleos. Sendo eles:

- **Equipe do Departamento de Educação Infantil:** neste departamento atuam profissionais que são responsáveis pelo acompanhamento e orientação pedagógicos de toda a educação infantil no município. Cabe destacar que este departamento é parte integrante da SME.

- **Pedagogos de Educação Infantil dos Núcleos Regionais:** equipe formada por pedagogos cuja responsabilidade é oportunizar encontros de formação e supervisão para as equipes pedagógicas dos CMEIs e escolas que ofertam educação infantil, circunscritas na região.
- **Pedagogo de CMEI:** Pedagogo que trabalha 4 (quatro) horas diárias nos CMEIs, geralmente no período da manhã, responsável pela formação continuada em serviço, bem como pelas orientações pedagógicas do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Compõem com o diretor da unidade a equipe pedagógico-administrativa.

Ressalta-se que a formação promovida pela consultoria do Instituto Avisa Lá é uma das ações referentes à formação continuada desenvolvidas pelo Departamento de Educação Infantil da SME. Outras ações formativas, como cursos, palestras que também são promovidos por este departamento contribuem para um aprimoramento do trabalho desenvolvido na educação infantil do município de Curitiba.

Percebe-se deste modo, que este processo de formação continuada em serviço é bastante abrangente, pois atinge os profissionais do CMEIs (educadores/professores, pedagogos e diretores), os pedagogos de núcleos e a equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil.

Os pedagogos de CMEIs participam mensalmente de formação e recebem supervisão local da equipe pedagógica do Núcleo Regional, e as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais participam de formação e recebem supervisão mensal da equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Os encontros de formação e supervisão têm por objetivo aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho, tendo por finalidade as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento pleno. (CURITIBA, 2009, p. 65).

Este encadeamento de encontros ocorre para que todos os profissionais da educação infantil municipal participem da formação continuada em serviço. Desta forma, os conteúdos formativos chegam de forma mais efetiva aos profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas nos CMEIs e escolas que ofertam a educação infantil.

Considerando que, como afirma Christov (1998, p. 09), “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”, há que se destacar que este profissional, formador, também necessita ser formado.

Sobre a tornar-se formador Pellisari (2007) afirma que,

constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las. É preciso ter a oportunidade de trabalhar com seus pares – dentro e fora da escola – partilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas de professores. (2007, p. 28).

A autora destaca ainda que o formador necessita adquirir, de forma progressiva, saberes que são específicos à sua atuação. Que cabe a ele o desejo primeiro em aprender para depois ensinar. O formador precisa estudar, “investir na própria formação, reivindicar espaços de reflexão para o desenvolvimento dos saberes específicos necessários a sua função” (PELLISSARI, 2007, p. 34).

Analisando este modelo formativo, pode-se dizer que o mesmo privilegia ao formador o espaço para sua própria formação.

Ao ponderar sobre esta proposta de formação na cidade de Curitiba, Gastaldi (2012) considera e afirma que,

as pedagogas do Departamento, dos Núcleos e dos CMEIs aos poucos foram ganhando segurança e legitimidade no trabalho de formação: segurança porque a implantação da formação permanente e do seu funcionamento trouxe experiência e uma certa desenvoltura para profissionais antes muito tímidas, e legitimidade porque podem ter o respeito dos profissionais com quem trabalham advindo de seus saberes e de seu desempenho profissional, e não somente da posição que ocupam. (2012, p. 35).

Sendo assim, compreende-se que é de fundamental importância que se investigue se esta formação tem cumprido com o seu papel, visto que “a formação continuada, (...) é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar

e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 1999b, p. 70).

Considerando então que,

as secretarias de educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada, uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e **programas de formação**. [grifo meu] (BRASIL, 1999b, p. 71).

e a proposta de formação continuada em serviço para a educação infantil, na cidade de Curitiba, apresenta uma estrutura que pode ser considerada adequada, com objetivos definidos, este estudo parte da seguinte problemática: o que os profissionais da educação infantil da RME de Curitiba expressam sobre o processo de formação continuada em serviço da qual participam?

O objetivo geral desta pesquisa é **conhecer as percepções dos profissionais atuantes na educação infantil da RME sobre os processos formativos em serviço dos quais participam em suas unidades de trabalho**.

Para atingi-lo foram elencados ainda os seguintes objetivos específicos:

- verificar se os profissionais pesquisados reconhecem nas pedagogas que atuam em suas unidades o papel de formadora em serviço¹⁵;
- compreender como os profissionais da educação infantil avaliam a formação continuada em serviço;
- identificar as disposições que constituem o *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Diante do problema apresentado e na intenção de conhecer as percepções dos profissionais atuantes na educação infantil da RME, desenvolveu-se a pesquisa em campo com o emprego de um questionário composto de perguntas objetivas e dissertativas para o desvelamento destas informações.

O referencial teórico que sustenta as discussões sobre a formação continuada de professores de educação infantil, neste estudo tem por base os pressupostos apresentados por NÓVOA (1997), (1999), (2007) e MARCELO GARCIA (1999)

¹⁵ Neste estudo, o termo pedagoga será utilizado no feminino, pois a grande maioria dos profissionais que exercem esta função na educação infantil desta rede, é do sexo feminino.

sobre formação de professores, além de KRAMER (2008), (2011) e OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002), (2009) especificamente sobre a formação de professores de educação infantil. Foram consultados igualmente documentos legais publicados pelo Ministério da Educação e pela SME. Complementando estas referências específicas, recorreu-se a teoria sociológica de Pierre Bourdieu a fim de compreender os dados empíricos produzidos durante a investigação, relativos ao desenho do espaço social aqui investigado. A partir dos conceitos de campo, *habitus*, capitais e noções complementares a estes conceitos, acredita-se ser possível delinear algumas lógicas de ação importantes para pensar o campo da educação infantil e seus agentes componentes.

O conceito que norteia o que se compreende aqui sobre formação de professores encontra-se em Marcelo Garcia (1999) quando afirma que,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26).

No campo acadêmico, várias pesquisas têm acontecido sobre a formação continuada de professores de educação infantil. Conhecer estas produções permite ao pesquisador aproximar-se das discussões já existentes, bem como ampliá-las sem deixar de ser singular.

Para esse conhecimento foi realizada uma consulta no banco de teses e dissertações disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando-se como filtro uma combinação de palavras, neste caso: formação continuada de professores de educação infantil. Além desta combinação de palavras foi fixado um recorte de tempo, a saber, os últimos 8 (oito) anos.

Uma primeira busca neste banco leva a um vasto número de publicações, isto se dá, pois o banco de teses seleciona tanto produções acerca da formação continuada de professores quanto de produções sobre a educação infantil. No

entanto, ao se fazer uma leitura mais detalhada dos resumos e palavras-chave buscando a combinação dos termos, esse número se reduz, conforme pode ser observado na sequência.

A respeito das pesquisas realizadas sobre este assunto (formação continuada de professores de educação infantil), nos anos de 2004 a 2011, realizou-se um levantamento quantitativo que pode ser visualizado no (QUADRO 1):

Ano	Dissertações	Teses	Total de Produções
2004	4	2	6
2005	9	1	10
2006	8	1	9
2007	13	5	18
2008	7	0	7
2009	11	4	15
2010	7	1	8
2011	6	1	7
			80

QUADRO 1 - TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES CAPES – 2004-2011

FONTE: Base de dados CAPES

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Percebe-se que há um pico de produções relativas a esta temática no ano de 2007, no entanto não se sabe por qual motivo isto ocorreu. Estabelecendo a análise de que em um período de 8 (oito) anos, 80 (oitenta) estudos foram produzidos sobre este tema, tem-se uma média de 10 (dez) estudos/ano.

Observa-se que os pesquisadores têm-se preocupado em investigar como ocorre a formação continuada de professores de educação infantil. Sendo esta uma temática que se mostra relevante.

Dentre esta gama de produções foram selecionadas para uma análise mais aprofundada, algumas que se aproximam deste estudo no que diz respeito à problemática apresentada ou aos objetivos a serem atingidos, a saber, uma de cada ano, exceto do ano de 2010 que foram analisados 2 (dois) estudos. Esta análise permitiu a pesquisadora uma maior aproximação com os estudos que vinham sendo realizados sobre o tema e na sequência descreve-se o que foi analisado.

Além dos estudos encontrados no banco de testes e dissertações da CAPES, foi analisado também o estudo de Gastaldi (2012) que também investigou o processo de formação continuada em serviço da RME de Curitiba, mas sob a perspectiva do formador. Destacam-se, assim as produções dos seguintes autores: BODNAR (2006), BUENO (2007), FERNANDES (2008), ROSMANN (2009), ANDRADE (2010), NADOLNY (2010), OLIVEIRA (2011) e GASTALDI (2012).

Em sua dissertação de mestrado, Rejane Teresa Marcus Bodnar (2006) analisou uma experiência de formação em serviço com professoras de educação infantil. Esta foi fruto de um projeto de pesquisa que tomava como base a observação e o registro pedagógico e como fonte de análise a reformulação das práticas pedagógicas. Ao concluir seu estudo, a autora revela que o mesmo permitiu considerar a necessidade de as instituições de educação infantil oferecerem aos professores condições de sistematização de suas observações e registros, a fim de que esses olhares possam ser partilhados com o outro e refletidos à luz da teoria nos espaços de formação em serviço.

Marcia Cristina de Souza Bueno (2007) apresentou como objetivo em sua dissertação, identificar que espaços de formação vêm sendo oportunizados aos profissionais da educação infantil no município de Araraquara – SP. A pesquisadora descreve como resultados alcançados com sua pesquisa que, para que os resultados nos processos de formação continuada em serviço se efetivem, é necessário que os responsáveis pela educação infantil no município sejam primeiramente preparados para atuarem como formadores de suas equipes, uma vez que suas concepções necessitam de renovação para posteriormente exigir mudanças dos profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas.

O estudo de Juliana Gonçalves Diniz Fernandes (2008) teve como objetivo propor, experienciar e analisar um processo de formação em serviço com

profissionais que atuavam com uma turma de maternal, composto por crianças de 2 e 3 anos. Este estudo lhe permitiu perceber que, após a participação nos processos de formação houve, por parte das educadoras, uma ressignificação de suas práticas, bem como de seus discursos. A autora salienta ainda, que se faz necessário compreender que atrelado ao direito à formação dos profissionais de educação infantil está a garantia do direito das crianças a um espaço coletivo de socialização de qualidade.

Já Marcia Adriana Rosmann (2009), ao investigar sobre a formação continuada na educação infantil, teve como objetivo apontar alternativas que contribuíssem para a qualificação dos profissionais, destacando que esta é condição para um atendimento de maior qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. Os achados da pesquisa revelam que mudanças de percepção e ação dos profissionais só podem ser obtidas quando, na formação continuada, forem consideradas as práticas cotidianas. Revelou ainda, que para o desenvolvimento de um processo de formação continuada não basta apenas a iniciativa dos profissionais, mas sim a realização de políticas objetivas que a garantam.

Elaine Cristina Marena Andrade (2010) apresentou como objetivo de sua pesquisa “analisar a atuação do ‘Projeto Especial de Ação’ e do ‘Programa A Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil’, na prática docente” (p. 17). Ao concluí-la considera que, segundo o relato dos participantes da pesquisa, o projeto investigado necessita de ajustes no que diz respeito à metodologia, bibliografia e avaliação. Afirma ainda, que há um distanciamento entre a teoria proposta e a prática docente. Quanto ao programa analisado, os agentes pesquisados expõem que há uma dificuldade do coordenador pedagógico em compartilhar os conteúdos do mesmo. A pesquisa mostrou também, a dificuldade do coordenador pedagógico em aproximar-se das práticas cotidianas.

Em sua pesquisa de mestrado, Lorena de Fátima Nadolny (2010) também investigou a rede municipal de Curitiba. Suas análises centraram-se em conhecer quais estratégias, utilizadas na formação continuada de professores de educação infantil, mobilizam reflexões sobre os saberes do movimento. Ao concluir sua pesquisa a autora afirma que os professores de educação infantil percebem

a formação continuada referente aos saberes do movimento como um recurso para a melhoria de seu desempenho com as crianças. Possuem uma visão de formação continuada como complementação da formação

inicial para acrescentar, enriquecer, ampliar e até mesmo aprender novas formas de desenvolver um trabalho educativo com esta linguagem. (...) no processo de formação continuada referente aos saberes do movimento, a prática reflexiva resulta da construção de significados para a atividade docente, a qual se dá por meio da socialização de saberes, num contexto favorável à sua prática. (2010, p. 86-87).

Maria Cristina de Oliveira (2011) se propôs a investigar que contribuições a formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Campinas, oportuniza as práticas docentes dos professores de educação infantil desta rede de ensino. A autora apresenta como uma das contribuições o aumento da quantidade de cursos ofertados aos profissionais, mas relata que em contrapartida o número de vagas foi reduzido.

Mais recentemente, Maria Virginia Gastaldi (2012) também pesquisou sobre a formação continuada de profissionais da educação infantil na rede de ensino de Curitiba, sob a perspectiva do formador. Os objetivos de sua pesquisa foram:

“conhecer como os formadores e formadores de formadores da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba se inserem em um modelo colaborativo de formação continuada; e conhecer o processo formativo, sua extensão e seus efeitos, a partir da perspectiva dos formadores experientes.” (2012, p. 140).

A autora revela, como achados da sua investigação, que a formação continuada de profissionais da educação infantil da SME em Curitiba, proporcionou modificações na organização de tempos e espaços para a mesma, investimentos na formação da equipe de formadores, produção de diretrizes e documentos orientadores e ainda, investimentos no desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos na formação. Sobre os conhecimentos adquiridos pelos formadores, relata que estes profissionais construíram uma nova identidade profissional, a de formadores. Eles indicam que a metodologia de formação, por meio da vivência como formandos e formadores ao mesmo tempo, possibilitou essa aprendizagem.

Ao analisar estas produções percebe-se que há interesse dos pesquisadores pelas questões relativas à formação continuada em serviço, seja para verificar as contribuições que a formação proporciona ao desenvolvimento profissional dos docentes, seja para avaliar os programas de formação ofertados pelas diversas secretarias de educação, a fim de comprovar ou não o alcance de seus objetivos.

Diante de tudo isto, esta dissertação apresenta-se estruturada da seguinte maneira: a introdução, onde de forma sucinta a pesquisadora relata um pouco de sua trajetória profissional e o que motivou a pesquisa. O tema da pesquisa é apresentado, são delimitados o problema, a justificativa para escolha do mesmo e elencados os objetivos deste estudo. De forma breve, é traçado um mapeamento das produções de dissertações e teses sobre a formação continuada de professores da educação infantil, dos últimos oito anos.

No Capítulo 2, explicitam-se os pressupostos teóricos que embasam as discussões sob as quais se fundamentam este estudo. Para isso, discute-se sobre a construção da identidade do profissional da educação infantil e sua atuação nesta etapa, bem como sobre a constituição de um *habitus* professoral do professor de educação infantil. Apresenta-se também um panorama quanto à formação inicial dos profissionais da educação infantil, seguindo as discussões sobre a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Finalizando este capítulo, discute-se especificamente sobre a formação continuada dos profissionais da educação infantil.

No Capítulo 3, são descritos os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento desta pesquisa, descreve-se o campo empírico onde a pesquisa foi desenvolvida e relata-se de forma breve o histórico da educação infantil no município de Curitiba. O capítulo é finalizado com a exposição sobre como se pensa, planeja e organiza-se a formação continuada em serviço para os profissionais atuantes na educação infantil no município já mencionado, que é o foco desta pesquisa.

No Capítulo 4, procedem-se às análises dos dados de pesquisa iniciando-se com a caracterização dos profissionais pesquisados. Em seguida, apresentam-se as considerações dos pesquisados acerca do papel do formador em serviço e posteriormente, são expostos e analisados os relatos destes profissionais no que tange à formação continuada em serviço de modo a se perceber qual é a avaliação que fazem da mesma. O capítulo encerra-se com as observações a respeito das manifestações do *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Para finalizar esta pesquisa, são apresentadas as considerações finais relativas aos resultados de investigação que a mesma proporcionou.

2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE, *HABITUS* E FORMAÇÃO

A fim de se (re) conhecer qual é a identidade do profissional que atua na etapa da educação infantil, neste capítulo discute-se inicialmente sobre a construção da mesma observando-se sua trajetória histórica bastante recente.

Apresentam-se ainda, a partir das contribuições bibliográficas e de outros estudos, dimensões que constituem as disposições de um *habitus* professoral do professor da educação infantil.

Em seguida, trata-se das questões relativas ao cenário atual da formação inicial de professores de educação infantil, sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores e sobre a formação continuada para profissionais que atuam nesta etapa.

2.1 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA

Para compreender como se dá o processo de formação de um professor, bem como a construção de sua identidade é preciso direcionar o olhar para o passado e localizar o que já foi percorrido. Seguindo os pressupostos de Pierre Bourdieu e de sua perspectiva de identificar a gênese das disposições dos agentes, responsável por suas lógicas de ação em determinado campo social.

Portanto, para conhecer a trajetória percorrida na profissionalização do professor, nos remetemos à História, à raiz embrionária no que tange aos processos educacionais desde o descobrimento do Brasil.

Contam os relatos históricos que os primeiros educadores em nosso país foram os padres jesuítas, que durante pouco mais de dois séculos se constituíram como os principais mentores intelectuais do Brasil Colônia. Após três séculos de colonização portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa dos domínios portugueses o que fez com que se iniciasse nesta colônia, um processo de laicização da educação (VILLELA, 2003).

A esse respeito, Nóvoa (1999) explica que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores leigos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente (...). (1999, p. 15) [grifo do autor].

Villela (2003) destaca ainda que no Brasil, medidas em relação à organização da instrução elementar foram bastante tímidas e restringiam-se quase que totalmente à esfera privada, ou seja, ficavam a encargo das famílias que esforçavam-se, ou não, para enviar e manter seus filhos em uma escola. Segundo a autora, estas formas dispersas de ensino e aprendizagem ainda perduraram por muito tempo e somente no início do século XIX é que tem o estabelecimento de um controle progressivo por parte do Estado sobre a educação formal e assim, aparecem as primeiras iniciativas com objetivo de organizar um sistema de instrução primária.

Neste sentido, a função docente que era inicialmente exercida como uma ocupação secundária e não era especializada, sofre alterações radicais. Esses docentes “serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional” (VILLELA, 2003, p. 100).

Como marca neste processo tem-se o estabelecimento das primeiras escolas normais destinadas ao preparo dos professores para o exercício de suas funções. Assim, no Brasil, o processo de institucionalização da formação docente teve início nas décadas de 30 e 40 do século XIX (VILLELA, 2003).

A princípio o acesso às escolas era permitido somente aos indivíduos do sexo masculino. Apenas nos anos finais do Império as mulheres passaram a frequentar as escolas normais. Esta abertura se deu pelo fato de que o magistério era a única profissão em que era possível conciliar as funções domésticas das mulheres. Além disso, o “magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66). Diante desta pouca procura pelo magistério por parte dos homens, tem início, nesta época, o que se chama de feminização do magistério.

Desde o início da República e durante todo o século XX houve significativas transformações no que tange aos cursos de formação dos professores. O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, apresentou oficialmente a finalidade do ensino formal, a saber, “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1983, p. 164). Nesta mesma época criam-se os Institutos de Educação, também responsáveis pela formação de professores primários.

Em seguida, a LDBEN nº 4.024, de 20/12/1961, manteve a mesma organização educacional prevista na promulgação do decreto anterior. Já na década de 70, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, o curso de Magistério, transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau.

Então, em 20 de dezembro de 1996, promulga-se, como já referido anteriormente, a LDBEN 9.394, que de certa forma contribuiu para a extinção da Escola Normal e dos cursos de Magistério, em nível secundário, para dar lugar ao surgimento das Escolas Normais Superiores, visto que a exigência de formação para atuação na educação básica passa a ser em nível superior.

Analisando estas informações depreende-se que houve uma preocupação com a formação do professor dos anos iniciais, no entanto, até então praticamente não se fez alusão ao profissional que atua na primeira etapa da educação básica.

A Lei 4024/61 não fez menção à educação infantil em nenhum aspecto. Dez anos depois, a Lei 5692/71 reserva apenas um parágrafo, no art. 19, parágrafo 2º, para tratar desta etapa afirmando que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. No entanto, não versou sobre como seria a especificidade desta educação, nem se comprometeu com a preparação dos profissionais que atuavam nesta etapa e também não considerou a formação destes.

Somente na LDBEN 9394/96, como já dito, é que houve a indicação sobre qual seria a formação exigida para atuação na primeira etapa da educação básica, ou seja, a em nível superior, sendo admitida a formação em magistério em nível médio.

Isto posto, há que se considerar que as discussões que cercam a formação de professores de educação infantil são bastante recentes, visto que há cerca de 50

(cinquenta) anos a educação da criança pequena ainda não havia sequer sido mencionada na legislação educacional brasileira.

Conhecidos os processos pelos quais passou o campo de formação de professores pode-se perceber que a profissão de professor tem uma trajetória construída historicamente. Sobre isto Nóvoa (1999, p. 26) afirma que “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

À medida que uma profissão é produzida, uma identidade também vai sendo construída. No entanto, cabe destacar que o conceito de identidade é complexo, pois envolve as dimensões pessoais e profissionais do professor. A respeito disto Nóvoa (2007, p. 16), indica que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Em se tratando da educação infantil podemos dizer que os profissionais desta etapa constroem sua identidade concomitantemente à constituição da mesma como espaço educativo. Portanto, este campo de atuação profissional ainda vem se estruturando no Brasil, como visto anteriormente, as discussões sobre a formação e a identidade do profissional da educação infantil são bastante recentes.

A identidade do profissional de educação infantil ainda está em processo de construção, pois somente com a LDBEN/96 é que ele passou a ser identificado como professor, como docente. Neste sentido, Bourdieu (2012, p. 129) diz que “ter o nome é sentir-se com o direito de exigir as coisas que, normalmente, estão associadas a tais palavras, isto é, às práticas (...) e aos correspondentes benefícios materiais e simbólicos (...)”.

No entanto, apesar de legalmente possuírem a identidade de professor, ao observar o cotidiano, as falas das crianças e dos próprios profissionais percebe-se ainda a permanência da utilização de termos que os escondem e os retiram de sua posição legal de professor, como por exemplo, o chamamento de tia. Neste sentido, observa-se ser necessário inserir este tipo de discussão nos momentos formativos junto a estes profissionais, a fim de proporcionar reflexão sobre a identidade profissional dos mesmos, promovendo reconhecimento da importância de sua atuação e de seu papel na sociedade.

Ana Beatriz Cerisara realizou uma pesquisa sobre a construção da identidade das profissionais de educação infantil que deu origem ao livro “Professoras de

educação infantil: entre o feminino e o profissional” (2002). Nesta obra a autora afirma que,

as relações entre casa - creche - escola constituem-se como diferentes *cenários* em que se desenvolvem ações de cuidado e de educação de crianças, tanto no universo doméstico quanto no público, onde atuam as *personagens* que, na sociedade atual, são as responsáveis pelo desenvolvimento destas ações: mães - profissionais de creche - professoras, exercendo funções que nada têm de naturais, pois são historicamente construídas. [grifos do autor] (2002, p. 45).

A partir do depoimento das profissionais, a autora procurou analisar em que estas relações e ações se assemelham e se diferenciam “com vistas a aprofundar e melhor delimitar uma possível identidade das profissionais de educação infantil” (Cerisara, 2002, p. 45). Para tanto, aponta dois fatores que interferem na delimitação destas relações no que diz respeito às atribuições da família e da instituição de educação infantil: 1º) a faixa etária das crianças de 0 a 6¹⁶ anos demanda atividades bastante semelhantes para ambas, no que tange ao cuidado e à educação; 2º) é recente a ideia de compartilhar entre família e Estado, o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Ao concluir sua pesquisa Cerisara (2002, p. 102), relata que suas análises lhe permitiram “propor uma identidade de professora de educação infantil para essas profissionais, condizente com as peculiaridades das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas em sua situação contemporânea”. A autora relata ter observado que as ações destas profissionais ora se confundem com as ações de mãe e ora se confundem com as ações de uma pedagogia escolar. Ela afirma que sua pesquisa

aponta para a necessidade de uma revisão e aprimoramento da qualidade da formação, seja ela inicial ou continuada, das professoras de creches e pré-escolas. (...) reafirma a urgência na organização de espaços de

¹⁶ Quando da realização da pesquisa por Cerisara em 2002, a educação infantil compreendia a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Esta faixa etária foi modificada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 que alterou a redação do artigo 29 da LDB 9394/96, passando a dispor: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança **de até 5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

formação que contemplem as especificidades da identidade da professora de educação infantil. (2002, p. 106-107).

A autora destaca ainda que só será possível uma melhor compreensão dos papéis destas profissionais, na medida em que forem compreendidas também, as especificidades do trabalho que se desenvolve com as crianças pequenas. Percebe-se assim, que a identidade do profissional da educação infantil está intimamente relacionada à sua atuação com a criança pequena.

Garanhani (2010, p. 192) por sua vez, afirma que,

para abordar as características e especificidades da atuação docente de educadoras da pequena infância é necessário levar em consideração: o seu perfil profissional, a sua formação, o sistema educacional na qual está inserida, como também *as suas ações e relações nesse contexto social*. (grifo meu).

Neste sentido, é preciso considerar que os profissionais da educação infantil dedicam-se a uma atuação bastante peculiar, pois as crianças pequenas apresentam características e necessidades muito diferenciadas das dos estudantes dos outros níveis de ensino.

Segundo o RCNEI (1998),

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, vol.1, p.41).

Observa-se que esta polivalência na atuação profissional se configura, pois estes profissionais precisam considerar as características e necessidades que as crianças pequenas apresentam.

Com relação a estas características e necessidades é preciso considerar que são características desta faixa etária a vulnerabilidade e a dependência que elas têm em relação ao adulto. Neste sentido, Oliveira-Formosinho diz que,

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção da *vulnerabilidade da criança*

devido à sua tenra idade. (...) Essa vulnerabilidade (...) tem a ver com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou socioemocionais, não só porque nessa etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, mas também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. (2002, p. 45-46).

Esta dependência que a criança pequena apresenta, aliada às necessidades de socialização, desenvolvimento e aprendizagens marcam a diversidade de ações e tarefas que os educadores infantis têm durante o desenvolvimento do seu trabalho.

Há, assim, na educação de infância uma *interligação profunda entre educação e cuidados*, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos. [grifos do autor] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47).

Assim, compreende-se que cuidar e educar, de modo indissociável, constitui a natureza da educação infantil.

Neste sentido, cabe às instituições de educação infantil, bem como aos profissionais deste nível, em sua atuação direta com as crianças, garantir ações de cuidado. Essas ações devem atender às necessidades básicas de alimentação, higiene, sono e segurança, integrando-as ao processo educativo. Este por sua vez, deverá proporcionar às crianças, experiências diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento integral, bem como para a construção de novas aprendizagens.

Segundo Cerisara (1999), as instituições de educação infantil devem estabelecer uma proposta de trabalho em que prevaleça o educativo sobre o instrucional, ou seja, que sejam priorizados os processos educativos que consideram as crianças em todas as suas especificidades. Ela afirma ainda que

o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. (1999, p. 16).

Para isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta em seu volume de nº. 1, algumas orientações didáticas para o trabalho do profissional da educação infantil, destacando que estas orientações “são subsídios que remetem ao ‘como fazer’, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação” (p. 54). Nestas orientações explicitam-se sugestões referentes à: **organização do tempo; organização do espaço e seleção de materiais e observação, registro e avaliação formativa.**

O profissional da educação infantil necessita considerar estas orientações no desenvolvimento de seu trabalho, mas cabe destacar a contribuição de Garanhani (2010) quando indica que o mesmo precisa ter uma atitude de investigação no que diz respeito à sua prática e que deve elaborá-la mediante a um contínuo processo formativo. A autora afirma ainda que ser docente na educação infantil,

é ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas. (...) e a clareza de que a professora da pequena infância é uma das profissionais responsáveis por proporcionar a conquista da autonomia e da construção de identidades das crianças pequenas do nosso país. (GARANHANI, 2010, p. 197).

Observados então os processos que levaram à constituição da profissão professor ao longo da história e as marcas que definem a identidade do profissional de educação infantil, analisam-se na sequência as disposições que configuram o *habitus* professoral do professor de educação infantil.

2.1.1 A constituição de um *habitus* professoral do professor de educação infantil

Para que se possa analisar como se constitui o *habitus* professoral do professor de educação infantil, faz-se necessário anteriormente conhecer o que se entende como *habitus*. Compreende-se aqui o conceito de *habitus* a partir do quadro teórico de Pierre Bourdieu (2009) como sendo um,

(...) sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (2009, p. 87).

Assim, a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, entende-se que o *habitus* é um sistema de disposições que envolvem os modos de pensar, agir, sentir e perceber dos agentes que os leva a agir de determinada forma. Estas disposições, que se configuram como atitudes e princípios inconscientes de ação, de percepção e de reflexão, são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais as quais o agente foi exposto durante o processo de socialização. E ainda, estas mesmas disposições são tidas como duráveis e transferíveis, funcionando como um princípio gerador e organizador de práticas e representações.

Bourdieu (2009) indica ainda que o *habitus* é produto da história, relaciona-se às experiências vividas pelos agentes no mundo social no qual estão inseridos e se depositam nos organismos na forma de esquemas de percepção, pensamento e ação.

Neste sentido, o *habitus*, está diretamente relacionado com as posturas, atitudes e ações que os agentes possuem, levando-os, mesmo que de forma inconsciente, a comportar-se de determinadas maneiras em determinadas circunstâncias e a fazer suas escolhas, dentre elas a profissão. Em vários momentos de seus estudos, Bourdieu mostra como a sociedade se organiza e como os agentes exercem socialmente diferentes práticas, revelando assim, tipos de *habitus*. É essa maneira de olhar para os agentes que possibilita a inflexão para a existência de um *habitus* professoral.

A partir disso, direciona-se o olhar para a constituição do *habitus* professoral, a fim de que possam ser percebidas quais são as disposições que o compõem. Para tanto, é preciso considerar que o *habitus* professoral tem princípio nas experiências e na trajetória pessoal e profissional, percorrida pelos agentes.

Silva (2005) denominou como *habitus* professoral,

o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais. (2005, p. 158).

Diz-se que o *habitus* professoral refere-se à maneira como este profissional atua diretamente em sala de aula. Ele irá estruturar este *habitus* professoral “incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que (...) aprende a ser professor” (SILVA, 2011b, p. 347).

Por isso, ainda afirma Silva (2011b), que os modos de aprender a ensinar, de forma efetiva e eficaz, ocorrem por meio da experiência, quando o professor está de fato em contato direto com seus alunos, com o ambiente escolar e no convívio com os mais experientes. Percebe-se assim, que o *habitus* professoral de um professor está intimamente ligado aos saberes que este profissional adquiriu nos bancos escolares e aos saberes que continua adquirindo ao longo de sua trajetória profissional.

Para que se possa conhecer como se constitui um *habitus* professoral é preciso inicialmente, compreender como os saberes professorais são constituídos. Sendo assim cabe indagar, de onde vêm os saberes, os conhecimentos que formam os professores?

Ogliari (2009) afirma que uma pergunta como esta não é tão simples de responder. Indica o autor, que muitos são os estudos a respeito da constituição dos saberes docentes e arrisca dizer: “os professores constroem os seus saberes em campos sociais diferentes” (2009, p. 1920).

A partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu entende-se que o campo é um espaço social distinto, sujeito a lógicas próprias que corroboram para construção do *habitus*, por ser um local que reforça os sistemas de disposições. O campo social é um campo de forças e lutas “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 1996, p.50).

Pode-se dizer, portanto, que o professor vai sendo constituído pelos diferentes saberes que vai adquirindo ao passar pelos diferentes campos sociais. À medida que adquire novos saberes e passa por diferentes experiências, este

professor vai incorporando os mesmos em sua história, formando assim seu *habitus* professoral.

Sobre a constituição do *habitus* professoral Ogliari (2009) afirma que,

(...) o *habitus* professoral está diretamente vinculado as diferentes formas de capitais dos professores, assim como aos campos pelos quais o professor viveu durante a sua história de vida e que devem ser considerados quando se pensa na constituição dos saberes docentes. (2009, p. 1921).

Se o *habitus* professoral está vinculado aos diferentes capitais que possuem os professores, faz-se necessário compreender a que capitais refere-se o autor.

Com base na teoria sociológica de Bourdieu compreende-se que a posição de um agente no campo e o poder que ele tem neste campo depende, primeiramente, do volume de capital que cada agente possui. Este capital revela ainda, a estrutura, o sistema de relações e as dependências existentes dentro do campo. Bourdieu apresenta quatro tipos de capital, a saber: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico.

Consideradas então, as noções de campo e capitais a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, relacionadas ao *habitus* professoral, reflete-se a seguir sobre a constituição dos saberes professorais. Para esta reflexão apresenta-se a contribuição de autores que tratam a respeito da constituição destes saberes.

Formosinho (2009) afirma que os professores não adquirem saberes apenas através da formação formal, mas também através da socialização. O autor acredita que a formação do professor começa enquanto ele ainda é aluno, por meio da observação diária do desempenho de seus professores. Ressalta que tal formação continua com a observação do desempenho dos formadores nas instituições de ensino superior e com o confronto entre as propostas pedagógicas e a sua prática docente. Mas, afirma Formosinho (2009, p. 10) que “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares”.

Neste sentido, ressalta-se a importância de uma formação continuada no interior da própria escola, da instituição de trabalho do professor, que leve em conta as necessidades e dificuldades enfrentadas por ele em seu local de trabalho. Formação esta, que também oportunize a troca de experiências entre os pares.

Tardif (2002) também defende que, qualquer que seja a profissão, não se pode falar em saber sem relacioná-lo ao contexto do trabalho. O autor ressalta que,

... o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. [grifo do autor] (TARDIF, 2002, p. 11).

Para Tardif (2002, p. 17) o saber está a serviço do trabalho, ressaltando que a relação que um professor estabelece com o saber é mediada pelo trabalho, pois “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

O autor propõe ainda, um quadro (QUADRO 2) a fim de identificar e classificar os saberes dos professores, bem como evidenciar suas fontes de aquisição e os modos como são integrados no trabalho docente:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

QUADRO 2 – OS SABERES DOS PROFESSORES

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Para Tardif (2002), os professores realmente utilizam estes saberes ao exercerem sua profissão, ele relata que os mesmos se valem de seus conhecimentos pessoais, tomam como base seus conhecimentos escolares, confiam em sua experiência e retêm elementos de sua formação. Afirma ainda que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (2002, p. 64).

Considerando o exposto por Tardif (2002), compreende-se que os saberes dos professores são plurais, pois possuem diversas fontes. Neste sentido, entende-se que o *habitus* professoral vai se constituindo à medida em que o agente/professor transita por diferentes campos sociais, adquire novos saberes e agrega diferentes capitais à sua trajetória profissional.

No entanto, cabe ressaltar que o *habitus* professoral também é constituído por saberes que provêm da experiência, do exercício da função. Como já referido anteriormente, os profissionais da educação infantil dedicam-se a uma atuação bastante peculiar, visto que as crianças pequenas apresentam características e necessidades diferenciadas das dos outros estudantes de outros níveis de ensino. Consideradas estas questões, surge a seguinte pergunta: há um *habitus* professoral específico do professor de educação infantil?

Para discutir esta questão serão tomadas por base algumas pesquisas relacionadas ao tema *habitus* professoral do professor de educação infantil. Inicia-se com a pesquisa realizada por Soares (2011, p. 23) que teve como um dos objetivos “detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus* professoral dos docentes da Educação Infantil do município paraibano de Campina Grande – PB”.

Para a realização desta pesquisa a autora utilizou como metodologias a observação participante, a entrevista e o questionário semi-estruturado e associações livres de palavras com a expressão indutora “*ser professor da educação infantil é...*”. Após a análise dos dados a autora constatou a existência de disposições de um *habitus* maternal e de um *habitus* religioso.

Sobre isto Soares (2011) afirma que,

Ser professor da Educação Infantil na realidade pesquisada constitui-se a partir da estruturação de um *habitus* professoral que tem como referentes mais visíveis: um conjunto de disposições oriundas de sua trajetória social e cultural, as quais se manifestam nos gostos e estilo de vida; as disposições de um *habitus* maternal e de um *habitus* religioso que atuam como esquemas estruturantes do discurso sobre si mesmo, aqui apreendidos por meio das representações sociais sobre o ser professor da Educação Infantil. (2011, p. 152).

Soares (2011) afirma que tanto o *habitus* maternal quanto o *habitus* religioso fazem parte da gênese de constituição do *habitus* professoral, nos agentes pesquisados, dentre outros indicativos culturais secundários.

Esta autora ainda destaca que “ser professor da educação infantil, na realidade pesquisada, materializa-se nas práticas do cuidar e educar, numa clara fusão do papel de professora e mãe” (Soares, 2011, p. 156).

A partir desta consideração retoma-se o que apontou Cerisara (2002) quando diz ter observado que as ações das profissionais de educação infantil se confundem

com as ações de mãe. Esta mesma autora revela que em nossa sociedade, seja na esfera doméstica (famílias) ou na esfera pública (creches e outras instituições de educação infantil), é responsabilidade da mulher, a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Diante das contribuições destas autoras infere-se que o **maternal** é uma das dimensões que compõe as disposições do *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Cerisara (2002) também afirma que as profissões das professoras e auxiliares que atuam em instituições de educação infantil,

são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (2002, p. 102).

Sobre esta questão Cota (2007) indica que o *habitus* no campo feminino, que é produzido pela cultura, demonstra uma visão de mulher professora que vai ao encontro do modelo de mãe. Para esta autora “essa condição pode ser explicada pelo *habitus* feminino, como uma ação geradora das práticas das trabalhadoras de creche, admitindo-se o saber-fazer incorporado das experiências vividas como mulheres e mães” (Cota, 2007, p. 100).

Observa-se ainda, e será comprovado na sequência deste trabalho, que nas instituições de educação infantil a grande maioria dos profissionais que exercem as funções de professora e educadora, são as mulheres.

Partindo do exposto, a partir de Soares (2011) e Cota (2007), percebe-se que a **feminização** desta categoria é outra dimensão que constitui as disposições de um *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Cabe ressaltar ainda que este modelo familiar/materno de cuidado e de educação das crianças pequenas negou por muito tempo a exigência de uma profissionalização. Esta falta de profissionalização fazia com que as ações desenvolvidas pelos que atuavam nesta etapa educacional fossem pautadas apenas pela paciência, afetividade e firmeza na condução do grupo.

Hoje com a promulgação de leis que exigem formação profissional e que reconhecem a necessidade de uma profissionalidade, apenas estes requisitos não

são mais suficientes. Almeja-se um profissional capacitado e habilitado para tanto cuidar quanto educar as crianças pequenas.

Porém, devido à intensa necessidade de cuidado que a criança pequena apresenta é solicitado deste profissional que desenvolva estas ações com propriedade. Quando adentra ao universo da educação infantil o professor não pode acreditar que irá apenas desenvolver atividades educacionais. A vulnerabilidade da criança pequena o fará, inevitavelmente, desenvolver ações de cuidado para com estas crianças. Assim, considera-se que a dimensão do **cuidado** constitui-se também como uma das disposições do *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Pensando nestas ações de cuidado, e também por que não dizer nas ações de educação, é preciso ressaltar que elas devem ser permeadas pelo afeto. A criança pequena é muito afetiva e sente também a necessidade do afeto. Ao oferecer o colo, o carinho e a atenção, necessárias às crianças, o professor deverá fazê-lo de maneira afetuosa.

Campos (2008) investigou a representação social da docência para professores do município de Queimadas – PB, partindo do princípio de que essa representação que permite ao professor nomear a sua profissão e agir em relação a ela, é produto de regularidades que se expressam na forma de um *habitus*.

Nesta investigação, encontrou quatro dimensões que se entrecruzam, articulam e fornecem a representação do ser professor, sendo elas: do amor e do cuidado; da ajuda e da doação; do ensinar/aprender e do sacrifício e da esperança.

Sobre a dimensão do amor e cuidado, Campos (2008, p. 103) assegura que, “amor e cuidado passaram a ser condições inerentes do ser professor, se aderiram ao *habitus* professoral como um dos elementos mais fortes e continuam orientando as práticas e as representações dos professores”.

Considerando estas questões, pode-se afirmar que as **relações afetivas** constituem também, outra dimensão do *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Campos (2008) também apresenta a dimensão do ensinar/aprender. O professor da educação infantil necessita ensinar as crianças pequenas considerando a maneira como elas aprendem. Este ato de ensinar/educar na educação infantil, muitas vezes se diferencia de outros níveis, pois nesta etapa todas as ações devem ter como fio condutor o brincar. As aprendizagens das crianças devem contribuir

para o desenvolvimento de suas capacidades a fim de proporcionar conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Mas, ao mesmo tempo em que o professor ensina/educa ele também aprende. Aprende com as crianças, com os pares, com os cursos, com a própria experiência e aprende ainda ao participar dos momentos da formação continuada.

Desta forma, **ensinar e aprender** também são dimensões do *habitus* professoral do professor de educação infantil.

Por meio da contribuição destes autores pode-se depreender que **o maternal, a feminização, o cuidado, as relações afetivas e ensinar e aprender** são dimensões que constituem disposições de um *habitus* professoral do professor de educação infantil.

2.2 CENÁRIO ATUAL QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme já destacado anteriormente, a formação indicada na LDBEN 9394/96, para atuação na educação básica é a de nível superior, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar de alguns concursos públicos¹⁷ ainda lançarem seus editais para preenchimento de vagas de docentes da educação infantil, solicitando para ingresso a formação mínima exigida na lei, muitos dos profissionais que se candidatam à vaga já possuem a formação em nível superior. Fato revelado claramente nos dados provenientes do censo escolar de 2011, no que diz respeito à escolarização dos docentes que atuam na educação infantil em nosso país. Analisando estes dados, constata-se que 56% (cinquenta e seis) dos profissionais de educação infantil no Brasil, já possuem nível superior. Ao se observar os dados da região Sul, nota-se que este número sobe para 64% (sessenta e quatro) do total de profissionais com

¹⁷ Este é o caso na cidade de Curitiba. Segundo o Edital n° 02/2014 publicado em 03/02/2014, conforme o anexo III a escolarização mínima exigida para ingresso na carreira de Educador (carreira de atuação na educação infantil com carga horária de 40h semanais) é em Ensino Médio na modalidade Normal.

formação em nível superior, sendo eles 66.603 (sessenta e seis mil e seiscentos e três) docentes.

O quadro a seguir expõe estes dados segundo as regiões geográficas (QUADRO 3):

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Infantil					
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Médio total	Médio Normal Mag./ Mag. Indig.	Ensino Médio	
Brasil	408.739	4.880	171.233	136.612	34.621	232.626
Norte	25.924	262	13.936	10.688	3.248	11.726
Nordeste	106.999	2.327	63.346	51.330	12.016	41.326
Sudeste	183.123	942	63.318	53.221	10.097	118.863
Sul	66.603	1.117	22.707	16.877	5.830	42.779
Centro-Oeste	26.090	232	7.926	4.496	3.430	17.932

QUADRO 3 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR ESCOLARIDADE, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 2011

Fonte: MEC/INEP

Notas:

1 – Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 25/05/2011.

2 – Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE).

3 – Não inclui auxiliar da educação infantil.

4 – Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF).

5 – Educação Infantil – Pré-Escola: inclui professores de turmas de Educação Infantil – Unificada.

6 – Ensino Médio Normal/Magistério: Inclui professores do Magistério Específico Indígena.

A partir destes dados verifica-se que a formação acadêmica dos profissionais atuantes na educação infantil tem avançado. Porém é preciso considerar como esta formação inicial vem acontecendo e que conhecimentos reais vem proporcionando aos profissionais sobre a prática docente na educação infantil.

Cabe destacar que para exercer o magistério o profissional deve deter um conjunto de saberes que estão relacionados diretamente ao seu campo de atuação.

Na formação inicial dos professores incluem-se as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições. (MARCELO GARCIA, 1999).

O mesmo autor (1999) destaca ainda quatro componentes do conhecimento profissional que o professor precisa adquirir, sendo eles:

- **conhecimento psicopedagógico** – refere-se ao conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem, aos alunos, tempo de aprendizagem, gestão da classe, etc.;
- **conhecimento do conteúdo** – o professor deve possuir conhecimentos sobre a matéria que irá ensinar;
- **conhecimento didático do conteúdo** – é a combinação entre o conhecimento da matéria que irá ensinar e o conhecimento didático de como a ensinar;
- **conhecimento do contexto** – diz respeito ao local onde se ensina, bem como a quem se ensina. (MARCELO GARCIA, 1999).

Parte destes conhecimentos o profissional adquire quando passa pelos espaços da formação inicial onde, espera-se, seja preparado para o exercício de sua profissão.

Febrônio (2011) em sua pesquisa “Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?”, investigou qual a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009. Ao investigar sobre a formação de professores a autora constatou que esta temática está permeada por contradições que vão desde a formação no Magistério até a formação no curso de Pedagogia.

Segundo a autora, o depoimento dos agentes envolvidos na pesquisa revela que,

a primeira contradição diz respeito à experiência e vivência da prática pedagógica, propiciada pelo Curso de Magistério. É com ele que recebem orientações mais precisas e até mesmo técnicas sobre seu fazer enquanto docente. Dessa forma, elas buscam no Curso de Pedagogia um suporte teórico para as práticas cotidianas de sala de aula. (FEBRÔNIO, 2011, p. 163).

Estes agentes relatam que cursar o magistério foi de grande importância para a sua preparação profissional, no que diz respeito à atuação com as crianças pequenas.

A autora também apresenta o que se caracteriza como uma segunda contradição,

As alunas que, por sua vez, não fizeram o Curso de Magistério sentem falta de receber orientações práticas para a docência, ou seja, elas não se envolveram com os conteúdos e a prática na área, por isso procuravam a especificidade do “fazer”, a “técnica”, que as auxiliassem em sua prática pedagógica (...). (FEBRONIO, 2011, p. 163).

Analisando estas questões, Febrônio (2011) afirma que:

Percebe-se que o Magistério deu a essas alunas o que o Curso de Pedagogia ainda não pôde oferecer, pois este ainda carrega a tradição de formar o pedagogo, ou seja, formar o formador. E hoje, com a extinção do Magistério no país, ficou a cargo da Pedagogia o que era função do Magistério, sendo que aquela não consegue trabalhar com os alunos todas as funções necessárias. (2011, p. 163).

Diante do exposto, é fundamental (re) pensar os cursos de formação inicial de professores, a fim de que os mesmos possam contemplar em seus currículos as especificidades da educação da infância, também no que diz respeito à atuação do professor neste nível de ensino.

Os estudos de Gatti (2009), publicados pela UNESCO, indicam haver uma grande lacuna, nos cursos de Pedagogia, no que diz respeito à formação de professores da educação infantil. A autora afirma que há uma suspeita de que a formação ofertada não contemple adequadamente as especificidades da educação da criança pequena. Estes mesmos estudos revelam ainda que poucos cursos de formação inicial promovem um aprofundamento da formação voltada à educação infantil, pois na maioria deles prevalecem os princípios formativos voltados à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma questão que merece ser destacada, mas que não será aprofundada, pois não é o foco deste estudo, é que se faz urgente uma revisão dos cursos de formação inicial, no sentido de oportunizar mais amplamente em seus currículos, as especificidades da atuação na educação infantil.

Sobre a questão da reformulação dos cursos de formação de professores, Cerisara (2002) também faz uma indicação:

é preciso reformular os atuais cursos responsáveis pela formação das profissionais, integrando os elementos que constituem a especificidade do

trabalho junto a instituições educativas para crianças pequenas, e não mais oferecendo a formação em educação infantil baseada nos princípios da formação para a docência das séries iniciais do ensino fundamental. (2002, p. 107).

Diante disto, a não preparação, ou a não preparação de forma adequada, dos professores para atuação na educação infantil, por parte dos cursos de formação inicial é fato. Perante esta problemática que se apresenta é imprescindível o investimento em programas de formação continuada de professores de educação infantil, pois apesar de possuírem habilitação que atenda aos dispostos na legislação, estes profissionais, muitas vezes, não possuem os conhecimentos específicos sobre a educação infantil, ou se o possuem acredita-se que os mesmos tenham sido tratados de forma aligeirada, superficial.

Para além de compreender a formação continuada apenas como via de suprir os déficits da formação inicial, ela deve possuir meios de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes. Levá-los a refletir e a construir novos modos de ser, estar e atuar nas salas de aula, tornando-os agentes ativos comprometidos com os seus processos de aprendizagem e engajados no desenvolvimento e aprendizagem das gerações que estão sob seus cuidados nas instituições educativas.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A formação continuada de professores constitui-se como uma necessidade permanente na carreira docente, sendo, inclusive, indicada na LDBEN 9.394/96.

A lei destaca que os sistemas de ensino deverão assegurar aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado”, mencionando que para isso o mesmo pode também, usufruir “licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Recentemente a Fundação Carlos Chagas (FCC) realizou, encomendado pela Fundação Victor Civita, um estudo sobre Formação Continuada de Professores que teve como objetivo identificar como se configuram as ações relativas à formação

continuada de professores, em diferentes estados e municípios brasileiros. Sobre a importância da formação continuada fica evidente que

(...) as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. (FCC, 2011, p. 13).

Considerando que é urgente e necessária a realização de programas de formação continuada, não se pode deixar de destacar também que esta formação deve,

propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1999b, p. 70).

Ao longo dos tempos, a formação continuada de professores recebeu e continua recebendo várias denominações que vão ao encontro das concepções teóricas que as sustentam.

Alvarado-Prada (1997, p. 88-89) apresenta algumas destas denominações e os significados que as acompanham. Eis alguns dos termos:

- a) *Capacitação*: segundo esta concepção os docentes estão descapacitados ou incapacitados e necessitam assim, de um curso que lhes proporcione determinada capacidade.
- b) *Qualificação*: não indica que o professor não tenha capacidades, como na anterior. Reconhece que o professor possui algumas capacidades e intenta refiná-las.
- c) *Aperfeiçoamento*: busca aperfeiçoar os professores a fim de torná-los perfeitos.
- d) *Reciclagem*: vocábulo utilizado para descrever a recuperação que ocorre com o lixo em processos industriais, imprópria para se referir aos professores.
- e) *Atualização*: pretende repassar informações aos professores a fim de que se atualizem.

- f) *Aprofundamento*: intenta aperfeiçoar saberes que os professores já possuem.
- g) *Treinamento*: busca o desenvolvimento de uma habilidade por meio da repetição.
- h) *Aprimoramento*: qualificar os conhecimentos dos professores.

Analisando estes termos, percebe-se que eles condizem com uma concepção manipuladora que elabora cursos, palestras e encontros aligeirados com o intuito de proporcionar instrução ou aptidão para corrigir o que entendem por falta, defeitos (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010).

Segundo estes autores estas concepções apresentam de forma implícita “a desconsideração dos saberes dos educadores e, (...) o entendimento de que o faltante são os conhecimentos ‘científicos’ que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade” (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010, p. 375).

Neste estudo, como já dito anteriormente, compreende-se que o termo que melhor caracteriza este processo é formação continuada em serviço, pois envolve um trabalho sistemático, continuado, diretamente nos contextos da prática profissional partindo de problemas gerados nesta prática.

Nascimento (1997) define como formação em serviço,

aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental. (1997, p. 70).

Cabe salientar que a formação em serviço reconhece o professor como ser humano integral, dotado de múltiplos saberes, capacidades e comportamentos (ALVARADO-PRADA, 1997). Procura então, proporcionar desenvolvimento a fim de que as particularidades e ânsias deste professor venham a ser atendidas.

Toda formação deve ter impacto na prática pedagógica destes profissionais, no desenvolvimento de suas ações junto às crianças. Para tanto, esta formação precisa considerar as necessidades sentidas por estes profissionais, tomar como

ponto de partida as situações, os conflitos, as incertezas cotidianas que os mesmos vivenciam em seus locais de trabalho.

A formação continuada precisa proporcionar reflexões sobre situações práticas ajudando o profissional a pensar sobre como poderá agir diante de circunstâncias reais da vida cotidiana, além de dar suporte teórico que leve a um refinamento dos conhecimentos e das atividades dos professores. Partindo das necessidades dos profissionais e dotada de conhecimentos relevantes, a formação continuada da qual participa o professor, certamente, será refletida no dia-a-dia do exercício da sua profissão e no seu fazer pedagógico.

É por meio da participação em processos de formação que o professor aprimora suas competências e habilidades, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade da educação que promove aos seus alunos. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada promovem ao professor a aquisição e/ou o aprimoramento de conhecimentos que são indispensáveis ao exercício de sua profissão.

Ao ser formado, o professor vai aprendendo sobre o que é ser professor, o que é necessário aprender, sobre o que deve refletir, sobre como deverá atuar, ou seja, vai construindo a identidade do que é ser professor. A respeito disto Nóvoa (1997, p. 25) afirma que, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Estas atividades formativas, que de fato levem à construção de uma identidade profissional, devem ser pensadas e planejadas de modo a proporcionar constante desenvolvimento ao profissional. Sendo assim, Nascimento (1997) destaca que é preciso compreender a formação continuada como um processo multidimensional. Para aprofundar o sentido destas dimensões tomou por base estudos apresentados no I Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores, realizado em 1991 na Universidade de Aveiro, a saber:

1 - Dimensão pessoal e social: apresentada por Tavares¹⁸ *et al.* (1991), em que os autores compreendem que um programa de formação continuada pode e deve promover autoconhecimento, pois acreditam que a formação de professores é uma forma de desenvolvimento do adulto mais do que uma maneira de ensinar a ensinar.

¹⁸ TAVARES, J. *et al.* Dimensões do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

2 – **Dimensão da especialidade:** defendida por Cardoso¹⁹ *et al.* (1991), onde os autores apontam para a necessidade de os professores terem oportunidade de atualização de seus conhecimentos.

3 – **Dimensão pedagógica e didática da formação de professores:** Travassos²⁰ (1991) destaca que esta dimensão é importante, pois grande parte dos professores sai das universidades com uma formação predominantemente científica, pouco pedagógica e não orientada para o ensino.

4 – **Dimensão histórico-cultural:** apresentada por Rocha²¹ (1991), em que o autor defende que dentre os conteúdos da formação de professores devem estar presentes conteúdos relacionados à história e à cultura do país, bem como da escola.

5 – **Dimensão expressivo-criativa:** defendida por Oliveira²² (1991), refere-se à valorização do potencial criativo e expressivo dos professores. A autora acredita que esta criatividade deve ser aproveitada no processo ensino-aprendizagem.

Além de considerar todas estas dimensões que devem ser abrangidas pela formação é conveniente destacar que a formação de professores deve ser concebida como um *continuum*. (MARCELO GARCIA, 1997). A partir desta concepção de continuidade, o autor defende o uso do termo desenvolvimento profissional de professores, por acreditar que este,

melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. [grifo do autor] (MARCELO GARCIA, 1997, p. 55).

Esta noção de continuidade supera uma antiga ideia de que os professores necessitavam de cursos de formação que lhes proporcionassem aperfeiçoamento de

¹⁹ CARDOSO, A.M.T. *et al.* Dimensão da formação do domínio da especialidade. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

²⁰ TRAVASSOS, J. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

²¹ ROCHA, F. A dimensão histórico-cultural na formação contínua dos professores. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

²² OLIVEIRA, R.M. Falando de criatividade. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

suas práticas. Esta ideia de aperfeiçoamento traz a sugestão de que ao participar destes cursos o professor se tornaria cada vez mais perfeito. No entanto, é certo dizer que nenhum curso de aperfeiçoamento foi tão eficaz a ponto de tornar alguém perfeito, completo, concluso.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 49) também acredita que “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir”. Para esta autora, este é um processo permanente que envolve desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Isto corrobora com a ideia de formação como um *continuum*.

Neste sentido, o professor precisa estar em constante desenvolvimento, aprendendo continuamente, independente do nível de formação adquirido ou do tempo de carreira em que se encontre. Todos, em alguma medida, necessitam desenvolver-se profissionalmente.

Outro autor que trabalha com o desenvolvimento profissional dos professores é Day (2001). Ele afirma que o mesmo está sujeito à vida pessoal e profissional de cada professor, está também relacionado com as políticas e contextos escolares onde desempenham sua atividade docente. Para este autor, desenvolvimento profissional,

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 21).

Day (2001) destaca como fatores-chave para o desenvolvimento profissional, tempo e oportunidades, além das disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os pares, onde trabalham e com outros fora da escola. Ressalta também que a formação continuada “é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 233).

Oliveira-Formosinho (2009, p. 263) parece concordar com este princípio quando afirma que “pretende-se uma formação contínua que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional de professores”.

Acredita-se, portanto, que a formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, deve ser bem planejada, articulada com as necessidades apresentadas pelos professores e consistente em pressupostos teóricos que viabilizem ampliação dos conhecimentos por parte dos docentes.

Nadolny (2010) em sua dissertação destaca também que,

para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente. (2010, p. 22).

Diante destas questões é preciso considerar que a formação continuada deve ser permeada por processos de reflexividade crítica sobre a própria prática, de modo que os professores estejam permanentemente envolvidos num movimento de (re) construção de sua identidade pessoal e profissional.

Para que os objetivos propostos para a formação continuada sejam atingidos, o formador, responsável por coordenar e orientar os processos formativos deve valer-se de diferentes estratégias formativas que poderão contribuir para o alcance dos mesmos. Nadolny (2010, p. 30) afirma que “as estratégias de formação podem propiciar uma maior autoconsciência pessoal e profissional, favorecendo o conhecimento, a análise e a avaliação da própria prática docente.” A autora destaca ainda, que as estratégias de formação podem ser consideradas como meio para incitar a prática reflexiva, sendo esta uma ação que leva o professor a refletir e a avaliar sua prática de forma crítica, compreendendo-a, modificando-a e ressignificando-a.

Nadolny e Garanhani (2011, p. 238) declaram que,

a prática reflexiva pode ser considerada como uma permanente busca de significado para as experiências docentes vividas pelo professor. Assim, para que haja a reflexão é preciso que as estratégias propiciem significado para as experiências cotidianas do professor por meio de um repensar permanente sobre suas concepções e sobre o seu modo de agir.

Portanto, repensar permanentemente e refletir sobre as práticas são ações e atitudes que devem ser proporcionadas na formação continuada, de maneira que os

profissionais tenham condições de alterar seus modos de atuação em benefício do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As disposições para aprender, sentir e agir precisam ser fomentadas na formação continuada.

Logo, o objetivo da formação continuada vai além do aprimoramento do profissional, precisa promover e garantir a melhoria do ensino ministrado por ele.

Diante do exposto, destaca-se como necessário que aos professores seja ofertada uma formação continuada eficaz no cumprimento de seu papel, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais, com vistas à melhoria do ensino e da prática por ele executados.

Mas, cabe salientar que é preciso investigar se o processo de formação continuada em serviço vem proporcionando efetivo desenvolvimento profissional aos professores e cooperando com a melhoria de sua ação pedagógica cotidiana. Esta investigação tem como objetivo validar aquilo que já vem sendo realizado com êxito ou rever os procedimentos de forma a garantir o alcance dos objetivos.

Compreendidas então, todas estas questões que cercam a formação continuada de professores, é relevante discutir na sequência sobre as especificidades da formação continuada para profissionais da educação infantil.

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abordar a formação continuada de profissionais de educação infantil, é preciso considerar “a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (Kramer, 2011, p. 128). É evidente que uma escola pública de qualidade não se faz só pelo fato de seus professores participarem de formação continuada. Existem outros fatores importantes que interferem direta ou indiretamente na qualidade da escola.

No entanto, cabe ressaltar para que uma escola tenha em seu quadro funcional professores qualificados deverá promover condições de formação adequada para que eles possam se desenvolver profissionalmente e atender às necessidades educativas das crianças.

Quando trata da formação continuada em serviço, Kramer (2011) fala sobre a formação que acontece em cada escola, creche ou pré-escola e que a mesma deve garantir,

(...) estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, em que se fortalece cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-dia, com as crianças, com cada criança, com cada um de nós. (2011, p. 127).

Os conhecimentos adquiridos nos estudos, leituras e debates que acontecem nos momentos de formação se combinam com os conhecimentos, os saberes adquiridos na prática e tornam-se alicerce para as mudanças a serem implementadas.

Com relação à formação continuada em serviço que acontece no espaço da própria escola, o documento denominado Referenciais para a Formação de Professores (1999b) afirma que ela ocorre “na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc.” (BRASIL, 1999b, p. 71). Desta forma os profissionais estarão partilhando momentos de reflexão sobre suas práticas e concepções de ensino uns com os outros, formando-se e até mesmo transformando-se.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) a formação dos profissionais deve ter hora e lugar estabelecidos para acontecer e não pode ocorrer de forma esporádica. Deve possibilitar o encontro entre os profissionais “para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo” (BRASIL, 1998, p. 67-68). Neste mesmo documento encontra-se a indicação de que as instituições educativas devem oferecer condições para que os profissionais tenham acesso a formações de naturezas diversas, o que inclui: participação em reuniões e palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.

Esta reafirma o compromisso de uma formação que vai além das questões teóricas, que se imbrica em garantir desenvolvimento pessoal, cultural e social.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, a saber, que a formação inicial, muitas vezes, não contempla em seus currículos as especificidades da educação da criança pequena ou que o faz de forma aligeirada, é preciso organizar espaços de formação continuada em serviço que deem conta de oportunizar aos profissionais, que atuam na educação infantil, os conhecimentos pedagógicos necessários ao desempenho da função, nesta etapa.

Para isso, segundo Silva (2011a),

conhecer a natureza do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil é fundamental tanto para construirmos nossas próprias possibilidades de organizar processo de formação como para levar os sujeitos a problematizarem suas práticas cotidianas. (...) Cumpre, antes de propormos ações de formação, indagar quem são estes sujeitos, quais são suas carências. Essa postura, a meu ver, refletir-se-á, também, na maneira pela qual essas profissionais vão se relacionar com as crianças e suas famílias. (2011a, p. 207).

É preciso ressaltar que o professor da criança pequena, assim como outros, precisa se desenvolver ao longo da sua carreira. Precisa ampliar o seu olhar, conhecer novas formas de ensinar, aprimorar os conhecimentos já existentes. Neste sentido, é imprescindível que ele participe de programas de formação continuada a fim de que seus conhecimentos sejam ampliados e aprimorados.

Concorda-se com Nadolny (2010) quando afirma que,

a formação continuada passa a ter então um papel fundamental na formação de um repertório de saberes para a atuação docente na Educação Infantil, para a definição de uma identidade profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nessa etapa educacional. (2010, p. 42).

Este repertório de saberes precisa ser ampliado a partir das necessidades apresentadas pelos profissionais. Os programas de formação devem ter como base a realidade vivenciada pelos profissionais, bem como precisam considerar seus conflitos, suas dúvidas e suas ansiedades. Necessitam promover conhecimentos e desenvolvimento profissional, pois “as educadoras desejam conhecer novas formas de atuarem profissionalmente e sentem a enorme responsabilidade do trabalho que realizam” (Silva, 2011a, p. 208).

No entanto, Silva (2011a) destaca que somente será possível constituir de forma efetiva uma política de formação de profissionais para a educação infantil, se as agências formadoras estiverem abertas a dialogar com as experiências dos sujeitos em formação. A autora ressalta ainda que “isso implica conhecer os sujeitos para além das suas supostas ‘carências’, sejam elas definidas por uma formação inadequada, sejam elas decorrentes da ausência de formação escolar e/ou profissional” (2011a, p. 210).

Sendo assim, a formação continuada de professores deve ocorrer de tal modo que,

os tornem mais críticos e autônomos, capazes de compreender e articular diferentes concepções, superar e integrar contradições, apropriar-se de novas práticas de trabalho junto às crianças, permitindo, em última instância, a superação do traço assistencialista ou escolarizante que muitas vezes caracteriza o trabalho realizado nas creches. (Gastaldi, 2012, p. 78).

Destaca-se que se no passado o atendimento à criança pequena possuía um caráter apenas assistencial, este modelo de atendimento não cabe mais nos dias de hoje. A LDB 9394/96 apresenta uma nova finalidade²³ para a educação infantil que vai além apenas dos cuidados físicos, indica que a criança precisa se desenvolver integralmente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Outro ponto importante destacado por Gastaldi (2012) na citação acima, é que a formação deve levar o profissional a superar práticas escolarizantes que ainda ocorrem em muitas instituições de educação infantil.

Tais práticas ainda perduram em muitas instituições educativas com o falso pretexto de que a criança da educação infantil deve ser preparada para seu ingresso no ensino fundamental. No entanto, a lei é clara quando diz que a educação infantil tem finalidade em si mesma e não se constitui como uma etapa preparatória.

A formação precisa considerar que a ação educativa desenvolvida pelo professor na educação infantil tem particularidades e, por isso, apresenta diferenças substanciais da ação desenvolvida na escola de ensino fundamental. É preciso destacar que,

²³ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. (...) Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (...). [grifos do autor] (ROCHA, 2001, p. 31).

Rocha (2001) ainda contribui afirmando que, a partir destas considerações é possível estabelecer uma diferenciação entre as instituições educativas, ou seja, escola, creche e pré-escola levando em consideração a função que lhes é atribuída sem, contudo, que haja uma diferenciação hierárquica ou qualitativa entre elas. Cada uma tem uma função específica e na educação infantil a aprendizagem da criança pequena se dá muito mais por meio da brincadeira, do movimento, da imaginação, da socialização, do afeto, das linguagens.

As instituições de educação infantil deverão, portanto, pautar suas ações e ter como norte de seu trabalho, uma proposta pedagógica que esteja fundamentada “na concepção de criança como sujeito social e cidadã de direitos e da educação infantil como equipamento social de cunho educativo e de cuidados, e no entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da primeira etapa da vida humana” (Freire, 1999, p. 79).

Para esta autora, a implementação de uma proposta pedagógica que atenda ao que foi apresentado acima exige do profissional uma intencionalidade educativa na mediação das aprendizagens das crianças. Isto por sua vez, sugere que ele tenha a oportunidade de “refletir continuamente sobre seu trabalho, com base em uma formação permanente em serviço” (Freire, 1999, p. 79).

Cabe destacar que o profissional da educação infantil tem uma função bastante alargada devido às particularidades da criança pequena. Além das questões relacionadas aos cuidados básicos este profissional precisa levar em consideração os processos que envolvem a aprendizagem da criança pequena, pois estes diferem dos processos de aprendizagem das crianças de outras etapas da educação básica.

Garanhani (2010) expõe que a globalidade da educação da criança denota ao professor uma diversidade de tarefas e afirma que,

a diversidade de tarefas vai desde o *cuidado* da criança – bem-estar, higiene, segurança – à *educação* entendida como socialização, desenvolvimento, aprendizagem e apropriação de diferentes linguagens por meio de atividades lúdicas e expressivas. [grifos do autor] (GARANHANI, 2010, p. 195).

Esta diversidade de tarefas precisa também ser alvo de estudos durante a formação continuada, pois muitas vezes o profissional precisa compreender que existe na educação infantil um alargamento de ações.

A formação continuada tem importante papel neste processo, pois precisa possibilitar ao profissional que (re) conheça as peculiaridades e possibilidades do trabalho com a criança pequena.

Se o profissional reconhece as características e particularidades da primeira infância, irá promover uma educação que valorize os conhecimentos que as crianças já possuem e promoverá a aquisição de novos conhecimentos. (KRAMER, 2011). Sem deixar de lado aspectos fundamentais com relação aos cuidados, mas interligando-o ao educar de modo que ambos se tornem indissociáveis.

3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E A DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Neste capítulo serão descritos inicialmente os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, a metodologia utilizada para desenvolvê-la e os instrumentos aplicados na coleta dos dados, bem como a forma como os dados foram analisados.

Em seguida, faz-se uma descrição do campo empírico onde a pesquisa foi realizada traçando um breve histórico sobre o atendimento da educação infantil no município de Curitiba.

Finalizando, se esboça como é pensada, planejada e organizada a formação continuada em serviço dos profissionais que atuam nesta etapa educacional.

3.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Para que se pudesse desenvolver uma pesquisa no campo educacional, foi necessário conhecer e compreender, primeiramente, como são realizadas as pesquisas neste campo. Para tanto, estudou-se os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados por Lessard-Hébert *et. al* (2010). Assim, tomou-se conhecimento sobre os postulados que regem as abordagens qualitativas nas pesquisas no campo educacional.

Estas abordagens priorizam o contexto da descoberta como sendo o contexto de partida de uma investigação, mas indicam que normalmente, as questões, as hipóteses, as variáveis e mesmo as categorias de observação, não estão totalmente definidas quando se inicia uma pesquisa (Lessard- Hébert *et. al*, 2010).

Assim, antes de ir a campo e para dar sustentação à pesquisa, foi necessário primeiramente um levantamento sobre as pesquisas já realizadas que abordassem o mesmo tema (formação continuada de professores de educação infantil), bem como uma revisão da literatura acerca deste assunto. Estas iniciativas permitiram uma maior aproximação teórica com o assunto, para então definir as questões que norteariam a pesquisa em campo.

Buscou-se junto ao Departamento de Educação Infantil da SME uma autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada junto aos profissionais

atuantes nesta etapa educacional. Para isso, foi entregue a este departamento no dia 22 de maio de 2012, uma solicitação de liberação para realização de pesquisa que continha a intenção da mesma e a descrição dos procedimentos metodológicos (APÊNDICE 1). A autorização para a realização da pesquisa foi obtida no dia 22 de junho de 2012, com validade para somente para este ano (ANEXO 1).

Mudanças na administração da cidade, da SME e do Departamento de Educação Infantil ocorreram para o ano de 2013, fato que exigiu uma nova autorização para continuidade da pesquisa, que foi expedida em 20 de fevereiro de 2013, com validade para os anos de 2013 e 2014 (ANEXO 2).

O primeiro passo tomado a fim de se conhecer como aconteceu a implantação da proposta de formação continuada em serviço na educação infantil de Curitiba, foi a realização de uma entrevista semi-estruturada com um representante²⁴ do Departamento de Educação Infantil, que aconteceu em 15 de maio de 2012 (APÊNDICE 2). Este representante foi escolhido por possuir vasta experiência na educação infantil em Curitiba e por ter participado de todo o processo que envolveu a passagem desta etapa educacional da Secretaria da Criança à Secretaria Municipal da Educação. Além disso, o mesmo possui amplo conhecimento dos processos formativos que envolvem a educação infantil no município.

Esta entrevista oportunizou uma visualização do panorama geral da formação continuada em serviço desde sua implantação até aos dias atuais.

Por meio da entrevista, ficou claro que a formação continuada em serviço ofertada aos profissionais da educação infantil em Curitiba, não é apenas um programa, mas é antes uma proposta de formação da SME para os profissionais da educação infantil municipal.

Após o conhecimento do processo de implantação da proposta de formação continuada em serviço em Curitiba, optou-se pela realização de um questionário (APÊNDICE 3) junto aos profissionais atuantes na educação infantil da RME, cujo objetivo era conhecer as percepções dos mesmos sobre o processo de formação em serviço dos quais participam, em suas unidades de trabalho.

O inquérito, que neste contexto toma a forma escrita (questionário) é uma importante técnica para recolha de dados, “necessária quando se trata de recolher

²⁴

O representante do Departamento de Educação Infantil não autorizou a divulgação do seu nome.

dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Lessard-Hébert *et. al*, 2010).

Este questionário foi composto por 19 (dezenove) questões, fechadas e abertas e relacionou perguntas que envolviam o conhecimento sobre características pessoais e profissionais dos pesquisados, bem como sobre o que pensavam a respeito da formação em serviço da qual participam.

Para verificar se este instrumento atendia às expectativas e necessidades da pesquisa, realizou-se em 27 de setembro de 2012, um estudo exploratório. Este estudo aconteceu em um CMEI do Núcleo Regional da Educação do bairro Boa Vista e dele participaram cinco profissionais da educação infantil. A escolha deste CMEI se deu pelo vínculo que existia com os profissionais dado ao tempo de trabalho juntos.

Neste estudo se verificou que duas questões do questionário (4 e 14) precisavam ser revistas, uma vez que causaram dúvidas no momento em que os profissionais as responderam.

Na questão de número 4 (quatro) foi incluído também como formação acadêmica, *ensino superior incompleto* e na questão de número 14 (quatorze), foi mais bem explicado o que se compreendia por foco formativo. O texto foi alterado de “*Dos quais temas, trabalhados em formação, você participou dos estudos?*”, para “*Os temas citados abaixo foram focos de formação desde o ano de 2005. Dentre eles, quais você estudou na formação em serviço?*”.

Acreditou-se que com esta alteração, o entendimento destas questões ficaria facilitado, possibilitando maior clareza nas respostas.

Após a revisão do instrumento, foi decidido que o mesmo deveria ser aplicado a profissionais, que atuassem em CMEIs, pertencentes aos nove núcleos regionais da cidade. Sendo assim, foi estabelecido um contato com as pedagogas dos NREs explicando os objetivos e a metodologia da pesquisa. Nesta ocasião foi solicitado que escolhessem 10 CMEIs de sua regional²⁵ nos quais estivesse acontecendo a formação continuada em serviço²⁶ e enviassem os questionários para serem respondidos. Ficou acordado ainda que os questionários respondidos deveriam retornar à pesquisadora via e-mail.

²⁵ Com exceção do Núcleo Regional da Matriz que atende apenas três CMEIs.

²⁶ Esta solicitação foi feita, pois se sabe que nem sempre os CMEIs estão com seu quadro de funcionários completos e quando isto acontece a formação continuada em serviço fica comprometida.

Junto ao questionário foi enviado aos profissionais um termo de consentimento de participação na pesquisa (APÊNDICE 4), onde estavam descritos os objetivos, procedimentos e benefícios do estudo, bem como a ciência de que a participação no mesmo, era voluntária. Este termo deveria ser assinado e entregue no NRE, somente após a reunião de todos os termos a pesquisadora os recolheria. Todo este procedimento aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2012.

Assim, foram disponibilizados 83 (oitenta e três) questionários aos profissionais da educação infantil, para participação na pesquisa.

A seguir visualiza-se um quadro (QUADRO 4) que mostra, por núcleo regional, quantos questionários foram enviados e quantos retornaram respondidos para compor esta pesquisa.

NÚCLEO	QUESTIONÁRIOS ENVIADOS	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
Bairro Novo	10	3
Boqueirão	10	1
Boa Vista	10	8
CIC	10	9
Cajuru	10	10
Matriz	3	2
Pinheirinho	10	7
Portão	10	3
Santa Felicidade	10	9
Total	83	52

QUADRO 4 – QUANTIDADE DE PARTICIPANTES NA PESQUISA POR NÚCLEO REGIONAL

Fonte: A autora da Dissertação (2013)

Para fins de análise, aos 52 (cinquenta e dois) questionários respondidos somam-se mais os 5 (cinco) questionários, respondidos pelos profissionais que participaram do estudo exploratório, totalizando **57** (cinquenta e sete) participantes nesta pesquisa.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E A ANÁLISE DO CONTEÚDO

Considerando que o questionário se configura como importante técnica para recolha de dados, quando se deseja conhecer as percepções e ideias dos agentes pesquisados, foi necessário também definir qual seria a melhor maneira de se proceder às análises dos mesmos.

Para tanto, tomou-se como referência as etapas de análise indicadas por Bardin (2011) organizadas em três fases: **a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.**

Na pré-análise, que é a fase na qual se organiza o material produzido na pesquisa, seguiram-se as etapas sugeridas por Bardin (2011). Num primeiro momento foi realizada a leitura flutuante²⁷ de todos os questionários entregues pelos agentes, momento este que serviu para se tomar conhecimento do material que havia sido produzido. Em seguida, passou-se à escolha dos documentos e como todos os questionários continham informações relevantes, definiu-se que todos os 57 (cinquenta e sete) questionários seriam analisados. A seguir, foi definido o que seria analisado no material produzido pelos pesquisados a fim de atingir aos objetivos específicos definidos para esta pesquisa.

A partir disto, as respostas foram compiladas em quadros (APÊNDICE 5) para facilitar a visualização das mesmas em cada uma das perguntas. Para tanto, para cada pergunta feita no questionário foram sequenciadas as respostas dos 57 (cinquenta e sete) participantes da pesquisa. Esta organização permitiu a visualização de todas as respostas dadas para cada pergunta.

Ainda, como seria importante para as análises separar e identificar os profissionais segundo as suas carreiras de atuação na SME e para preservar a identidade dos profissionais, os nomes dos mesmos foram suprimidos, e eles passaram a ser identificados a partir do número 1, quando se tratarem dos educadores (Educadora 1, Educadora 2, Educadora 3 e assim por diante), e a partir da letra A, quando se tratarem dos professores (Professora A, Professora B, Professora C e assim por diante).

²⁷ “... consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126)

Na sequência, o material compilado foi impresso e prosseguiu-se com a exploração do mesmo, etapa esta bastante importante, pois a depender da qualidade com que é realizada possibilita ou não, uma riqueza de interpretações. É a fase onde o conjunto de documentos produzidos é submetido a procedimentos analíticos.

Para esta fase foi necessário proceder à codificação do material. Para Holsti²⁸ (1969, citado por Bardin, 2011, p. 133), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Nesta codificação as respostas foram analisadas seguindo procedimentos das abordagens quantitativas e qualitativas.

Na abordagem quantitativa se obtém os dados por meio da utilização de métodos estatísticos, sendo utilizada na análise das questões fechadas. Nestas questões, as respostas foram agrupadas segundo as perguntas, conforme descrito anteriormente e, posteriormente foram contadas manualmente a fim de que se pudesse obter o resultado quantitativo das mesmas. Estas quantidades foram anotadas e posteriormente transformadas em gráficos, facilitando a visualização pelo leitor.

Já a abordagem qualitativa, que é mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, foi utilizada nas análises das questões abertas e subjetivas. Para tanto, após serem compiladas conjuntamente as respostas dos pesquisados foram lidas novamente e agrupadas segundo vocábulos comuns nas respostas. Algumas destas respostas foram transcritas nesta pesquisa a fim de demonstrar o que pensam e relatam os profissionais acerca da formação continuada.

Por último, procedeu-se a fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Esta fase seguiu com uma leitura e releitura constante das respostas a fim de estabelecer inferências e interpretações com base nos objetivos propostos para esta pesquisa. Destacaram-se informações consideradas importantes que foram analisadas de maneira reflexiva e crítica.

Assim, o detalhamento dos dados interpretados poderá ser observado no capítulo seguinte neste estudo.

²⁸ HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Addison-Wesley. 1969.

Mas, antes de inteirar-se acerca das interpretações dos dados produzidos, faz-se necessário conhecer o campo empírico onde a pesquisa foi realizada. Para tanto, apresenta-se a seguir um breve histórico sobre a trajetória da educação infantil no município de Curitiba, como é pensada e organizada a formação continuada em serviço dos profissionais que atuam nesta etapa.

3.3 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

Durante quase três décadas a educação e o atendimento da criança pequena, no município de Curitiba estiveram sob a responsabilidade de duas secretarias, uma na área da Assistência e outra da Educação²⁹.

Na elaboração do Plano Educacional de 1968, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUC) mostrava que recebia atendimento pré-escolar apenas uma pequena parcela da população que residia nas regiões mais centrais da cidade. Nesta época, a educação infantil era considerada uma etapa que deveria preparar a criança para o ingresso na 1ª série do ensino fundamental, priorizando atividades de treino motor e desenvolvimento de hábitos e atitudes, a fim de que as crianças não fracassassem no processo da alfabetização.

Em 1975, outro Plano Educacional foi elaborado pela Diretoria de Educação, cujo objetivo para a educação pré-escolar era a prevenção da repetência das crianças na primeira série, já que esta ocorrência era atribuída à falta de estímulos apropriados e à carência alimentar das crianças. Nesta perspectiva, tem-se a visão de uma educação infantil pautada sob uma concepção de criança com necessidades a serem supridas.

A respeito desta época Kramer (2006) afirma que

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. (2006a, p. 779).

²⁹ A trajetória da Educação Infantil no município de Curitiba é apresentada no documento Diretrizes Curriculares para a educação Municipal de Curitiba em seu volume 2, específico à Educação Infantil. As informações aqui apresentadas foram retiradas deste documento.

Esta concepção trazia a ideia de que a pré-escola, por antecipação, poderia poupar a escola dos problemas relacionados ao fracasso escolar de seus alunos.

No ano seguinte, iniciativas no âmbito da assistência começam a surgir para construção e manutenção de creches. Em três anos, mais de dez creches foram construídas, destinadas ao atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos, permitindo que as mães buscassem trabalho fora de casa a fim de complementar a renda familiar. Já no âmbito educacional, das 59 escolas municipais existentes em 1979, 34 delas ofertavam atendimento aos pré-escolares. Mas este atendimento não era suficiente, pois para atender a toda a demanda, as crianças frequentavam a escola em dias alternados e um mesmo professor atuava com mais de uma turma.

Coube, no início da década de 80, ao Departamento de Desenvolvimento Social, a definição de critérios a fim de ampliar o número de creches existentes no município. Nesta mesma época, alguns programas foram criados com vistas à melhoria do atendimento ofertado às crianças e à capacitação dos profissionais.

Enquanto a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social dava continuidade à expansão das creches, a Secretaria Municipal da Educação aumentava a rede pré-escolar e buscava a melhoria do atendimento ofertado.

Ao final da década de 80 e início da década de 90 importantes leis³⁰ foram promulgadas dando às crianças status de cidadãos de direitos, rompendo com premissas de que as creches deveriam suprir apenas as necessidades maternas.

Este novo entendimento fez com que uma nova concepção de criança fosse se firmando na sociedade, reconhecendo-se também a necessidade de um trabalho educativo direcionado às crianças pequenas.

Uma das propostas desenvolvidas para proporcionar este trabalho mais educativo com as crianças, foi o estabelecimento de uma parceria entre a SME e a SMCr, por meio da qual professores do quadro do magistério municipal passaram a atuar nos CMEIs, por um período de 4 (quatro) horas nas turmas de pré-escola (faixa etária dos 6 anos), onde trabalhavam com a proposta do Currículo Básico.

A compreensão então, da creche como espaço educativo, trouxe uma nova exigência, a capacitação dos profissionais que trabalhavam nestes espaços. Sendo

³⁰ Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

assim, entre 1989 e 1995 por meio do Projeto Araucária, os profissionais participaram de cursos, encontros e debates com especialistas da Educação Infantil.

Cabe destacar que com a promulgação da LDBEN/96, ocorre por parte da Secretaria Municipal da Criança (SMCr) uma preocupação com a formação dos profissionais para atuarem na educação infantil exigida nessa lei. Neste sentido, esta secretaria estabelece uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e lança o Projeto de Escolarização, para que os profissionais atuantes nos CMEIs, que em sua maioria possuíam apenas o Ensino Fundamental, concluíssem o Ensino Médio em regime supletivo.

Soczek (2006) reconhece o valor deste projeto, mas destaca que,

não é possível negar o lado positivo desta oferta, já que estes profissionais tiveram a possibilidade de continuar seus estudos, **porém esse projeto não conseguiu resolver o problema**, já que a LDB estabeleceu o ensino médio na modalidade “normal” como formação mínima para o exercício da função docente. [grifo meu] (2006, p. 77).

Então, a fim de atender ao que dispunha a lei, outras medidas foram sendo adotadas no sentido de oportunizar aos profissionais a formação em nível médio na modalidade normal, como se pode ver:

(...) 120 profissionais iniciaram, em março de 2002, a Habilitação em Educação Infantil em nível médio, concluindo em julho de 2003. Dando continuidade a esse processo, em 2004, 500 profissionais iniciaram formação em nível médio, na modalidade normal. (CURITIBA, 2006a, p. 8).

Em virtude da implantação dos Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação, no ano 2000 algumas turmas de pré-escola nos CMEIs passaram a funcionar nas escolas de ensino fundamental, a partir deste momento esta turma passava a compor o Ciclo I, como sua etapa inicial.

Avanços na legislação educacional incentivaram a necessidade de revisão das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e proporcionaram uma aproximação entre a SMCr e a SME que tinham como intuito o estabelecimento de diretrizes para a revisão destes documentos.

Outra questão a ser destacada é que “em abril de 2002, teve início o processo de transição para integrar os Centros Municipais de Educação Infantil à SME e, em 2003, os 135 centros passaram à responsabilidade dessa secretaria” (CURITIBA, 2006a, p. 10).

A partir desta integração, pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais atuantes nos CMEIs, com a responsabilidade da orientação pedagógica. As Diretrizes Curriculares do município, em seu volume 2 que trata da educação infantil, asseguram que “até então, as funções de orientação pedagógica e de gestão administrativo-financeira dos CMEIs eram acumuladas pelo diretor” (CURITIBA, 2006a, p. 11). Destacam ainda, que estas mudanças mobilizaram importantes reflexões acerca do trabalho que vinha sendo desenvolvido.

A partir do 2º semestre de 2004, toda a orientação pedagógica e o acompanhamento das creches passou à responsabilidade da SME, sendo realizadas pela equipe do Departamento de Educação Infantil, permanecendo assim até aos dias de hoje.

Atualmente, na RME, conforme já mencionado anteriormente, a educação infantil é ofertada em 199 CMEIs, 67 CEIs conveniados e 115 escolas que ofertam esta etapa³¹. A maior parte destas unidades oferece atendimento a crianças de 3 (três) meses a 5 (cinco) anos de idade em período integral.

A organização das turmas em CMEIs mais comumente encontrada é a seguinte (QUADRO 5):

³¹ Dados referentes a junho de 2013 fornecidos pelo SME/Departamento de Planejamento e Informações – Sistema de Gestão Educacional.

TURMAS	FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS NA TURMA	PROFISSIONAIS NA TURMA
BERÇÁRIO I	3 meses e 12 meses	18	3 educadores
BERÇÁRIO II	12 meses a 24 meses	18	3 educadores
MATERNAL I	2 anos a 2 anos e 11 meses	22	3 educadores
MATERNAL II	3 anos até 31 de dezembro	26 a 30	3 educadores
MATERNAL III	3 anos completos a completar 4 anos até 31 de dezembro	30 a 32	2 educadores e 1 professor (pela manhã)
PRÉ	4 anos completos a completar 5 anos até 31 de dezembro	32	1 educador e 2 professores (1 pela manhã e 1 a tarde)

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NOS CMEIs

Fonte: A Autora (2014)

Para que este atendimento seja possível, o quadro de funcionários, nos CMEIs, é formado por:

- a) Diretor (a): profissional da carreira do Magistério ou de Educador, indicado para a função.
- b) Pedagogo: profissional da carreira do Magistério, atua 4 (quatro) horas diárias na unidade, geralmente no período da manhã.
- c) Professor: profissional da carreira do Magistério, atua 4 (quatro) horas diárias na unidade, nas turmas de Maternal III e Pré-escola.
- d) Educador: profissional da carreira de Educador que atua 8 (oito) horas diárias na unidade, nas turmas de Berçário I à Pré-escola, sendo que nas turmas em que há a presença do Professor (maternal III e pré-escola) o trabalho é realizado em conjunto.
- e) Equipes de limpeza e alimentação: profissionais que respondem pela limpeza, pelo preparo e por servir as refeições às crianças, geralmente contratados por empresas terceirizadas.

A partir do exposto, percebe-se que a história da educação infantil neste município é recente e permeada por mudanças. Mas é possível visualizar que importantes conquistas foram alcançadas, proporcionando avanços significativos na oferta da educação infantil.

A despeito de tantos avanços, outros e novos desafios se interpõem, dentre eles o estabelecimento de uma formação continuada em serviço aos profissionais. É sobre esta proposta de formação continuada em serviço que se tratará na sequência.

3.4 O FOCO DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE CURITIBA

Consideradas todas as mudanças e conquistas alcançadas na educação infantil no município de Curitiba, direciona-se o olhar às ações formativas desencadeadas pela SME e destinadas aos profissionais que atuam nesta etapa educativa.

O Departamento de Educação Infantil da SME, oferta anualmente cursos, palestras, oficinas, seminários com o objetivo de promover desenvolvimento e aperfeiçoamento aos profissionais da educação infantil. As vagas para os mesmos são distribuídas entre os nove núcleos regionais e os profissionais precisam inscrever-se para participação. Quando há um número de interessados maior do que o número de vagas ofertadas, criam-se critérios de definição para participação.

Ao ingressar na educação infantil em Curitiba, o profissional participa de um curso de Integração Funcional que acolhe e integra os novos servidores municipais. Este curso tem a função de promover desde esclarecimentos acerca da carreira profissional, da organização e estruturação da SME, até sobre temas que envolvem a Rede de Proteção, Sinais de Alerta, Inclusão na Educação Infantil, Eixos Norteadores da Educação Infantil e as Áreas de Formação Humana que devem ser trabalhadas nesta etapa.

São ofertados ainda, cursos na modalidade semipresencial. Cursos nos quais os profissionais necessitam realizar tarefas que envolvem o planejamento e a execução de atividades e projetos à distância, cujo objetivo é consolidar a aprendizagem obtida nos momentos presenciais. Os ministrantes destes cursos

podem ser tanto os profissionais que atuam em setores da SME, quanto profissionais contratados que tenham conhecimentos e experiências na educação da primeira infância. A carga horária deste tipo de curso varia de acordo com a necessidade da temática e os temas são voltados à atuação docente.

A partir do ano de 2013, três novos projetos passaram a integrar o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Municipal: EduCultura, EduPesquisa e EduTecnologia³².

O projeto EduCultura tem o objetivo de promover a formação continuada cultural dos profissionais da rede mediante o acesso às diferentes linguagens artísticas. Por meio da distribuição de uma cota de ingressos os profissionais podem participar de exposições, espetáculos e cursos produzidos pela Fundação Cultural de Curitiba e por produtores parceiros. Para participar os profissionais devem se inscrever antecipadamente e quando a procura é maior do que a oferta os ingressos são sorteados.

O projeto EduPesquisa tem como objetivo propiciar aos profissionais da educação tanto desenvolvimento profissional quanto acadêmico por meio da realização de pesquisas e investigações, produção e publicação de artigos e ainda estudos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Para participar os profissionais passam por um processo de seleção com a definição de critérios prevista em edital e quando selecionados recebem uma bolsa mensal com valor estipulado pela SME. Em 2013 o projeto foi realizado em parceria com a UFPR e para 2014 estão previstas ampliação do número de bolsas aos participantes, bem como a possibilidade de publicação de artigos em uma revista eletrônica com previsão de lançamento também para este ano.

O projeto EduTecnologia com previsão de lançamento para o primeiro semestre de 2014, tem a intenção de promover formação aos profissionais para o uso das tecnologias digitais. Sendo assim, o propósito é oportunizar a formação tecnológica por meio de oficinas presenciais e vídeoaulas, ofertando paulatinamente esta formação para os mais de 18 mil profissionais da rede.

Outro momento importante de formação docente é a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) que acontece anualmente e tem duração de 20 horas. No ano

³² Informações disponibilizadas no Portal Cidade Do Conhecimento www.cidadedoconhecimento.org.br

de 2014³³, para a educação infantil, foram previstas uma palestra, com duração de 4 horas, chamada SEP externa, mais 16 horas de estudo, denominada SEP interna, pois acontece na própria instituição, abordando os seguintes assuntos: *Projeto institucional* com foco na interação das crianças de diferentes faixas etárias, com duração de 6 horas; *Planejamento anual* com foco no aprofundamento a respeito da escolha de textos literários e no planejamento de leitura para as crianças com duração de 6 horas e jogos e exploração de espaços e objetos na educação infantil com duração de 4 horas. Para participação na SEP externa os profissionais deveriam realizar inscrição prévia na palestra destinada ao NRE ao qual pertence, optando entre temas, palestrantes e locais de realização, segundo seu interesse.

Além de todos estes cursos ofertados pela SME, existia a preocupação com uma formação continuada em serviço que acontecesse de forma mais sistemática e que abrangesse todos os profissionais atuantes na educação infantil.

Desta forma, conforme já descrito anteriormente, desde 2004 iniciou-se uma parceria com o Instituto Avisa Lá a fim de se consolidar uma cultura de formação continuada na educação infantil da RME de Curitiba.

Hoje este instituto atua como um consultor para o Departamento de Educação Infantil da SME e trabalha com os temas que são sugeridos e indicados pela equipe deste departamento, após diagnóstico das necessidades apresentadas pelas unidades educativas. Estes temas envolvem diretamente as questões pedagógicas, o trabalho junto à criança pequena, o como planejar as ações educativas e o trato didático do conhecimento na educação infantil.

Segundo um representante da equipe do Departamento de educação Infantil, esta é uma proposta formativa para os profissionais da educação infantil desta rede. Isto se evidencia na seguinte fala:

A Secretaria investe muito em formação dos profissionais, muito antes de existir este contrato com o Instituto Avisa Lá, a Secretaria já de longa data, faz a Semana de Estudos Pedagógicos, cursos, seminários, o profissional é dispensado, no seu horário de permanência para fazer cursos fora, então este investimento em formação é historicamente reconhecido na nossa rede (...). E a formação continuada em serviço da educação infantil, esta

³³ As informações referentes a SEP de 2014 puderam ser consultadas por todos os profissionais da RME no portal Cidade do Conhecimento, no endereço disponível em: <http://cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/8903/download8903.pdf>. Acessado em 06 de janeiro de 2014.

contratação na verdade, ela vem de uma solicitação de quando se começa a implantar a educação infantil dentro de uma Secretaria de Educação e vem como uma solicitação de um departamento que é responsável pela coordenação e desenvolvimento desta educação infantil, para uma secretaria de educação que sustente esta ideia, que dê condições para que a mesma seja colocada em prática. Então eu vejo que é a proposta de uma secretaria, é a secretaria que está acreditando nisso. (Informação verbal)³⁴.

Conforme já mencionado, esta proposta de formação continuada em serviço iniciou-se em 2004 e apresentava uma abrangência diferenciada da observada atualmente. No início fora destinado a apenas duas unidades educativas que contavam com a assessoria do Instituto Avisa Lá e o acompanhamento do NRE pertinente e do Departamento de Educação Infantil.

Em 2005, a proposta de formação foi ampliada para algumas pedagogas da equipe do Departamento de Educação Infantil, para as pedagogas dos nove NREs e foram convidadas a participar, neste ano, pedagogas de CMEIs de uma das nove regionais.

No ano de 2006 o grupo foi ampliado com a participação de uma pedagoga de CMEI de cada um dos nove núcleos regionais. Esta mesma organização se mantém atualmente.

Desta forma, a proposta formativa que se estabelece na educação infantil da Rede de Curitiba funciona da seguinte maneira: o Instituto Avisa Lá presta assessoria pedagógica e promove encontros de formação em parceria com o Departamento de Educação Infantil para a equipe deste departamento e para as pedagogas de educação infantil dos nove NREs; estas profissionais, por sua vez, organizam encontros de formação para as pedagogas dos CMEIs pertinentes aos NREs; e por fim as pedagogas dos CMEIs promovem formação continuada em serviço em suas unidades educativas para professores e educadores que atuam diretamente com as crianças pequenas, nos momentos de permanências e reuniões pedagógicas.

Para uma melhor visualização desta proposta de formação organizou-se a seguinte figura que demonstra o processo de formação continuada na educação infantil em Curitiba (FIGURA 1):

³⁴ **Entrevista sobre a formação continuada em serviço de profissionais da educação infantil no município de Curitiba.** Curitiba, 2012.

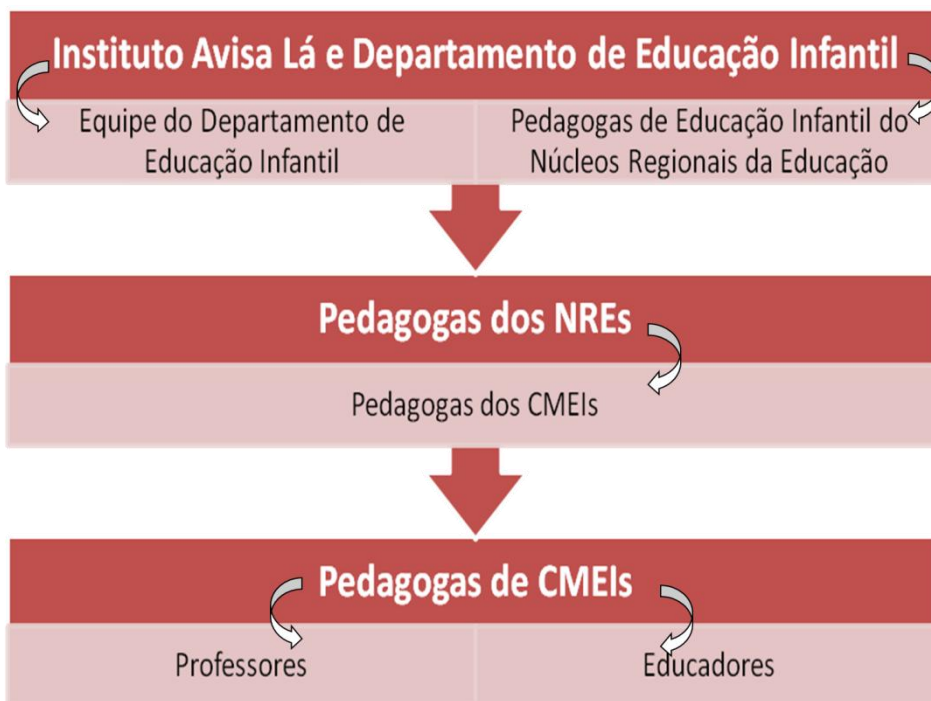


FIGURA 1 – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE CURITIBA.

Fonte: A Autora (2014)

Para que esta proposta de formação acontecesse de forma mais sistemática foi definido que o trabalho se desenvolveria por meio do estabelecimento de focos formativos. Para Gastaldi (2012),

eleger um foco, um conteúdo prioritário para a formação e aprofundá-lo, traz mudanças mais sólidas no trabalho e maior autonomia para o professor ou para o grupo de professores que pode, posteriormente, seguir elegendo outros conteúdos para contemplar na formação. O trabalho com muitos conteúdos em pouco tempo acaba se aproximando de uma dinâmica de cursos e eles não são suficientes para impulsionar as transformações que se fazem necessárias na prática pedagógica das escolas. (2012, p. 26).

Os focos formativos foram sendo definidos conforme a necessidade e os diagnósticos feitos pelo Departamento de Educação Infantil. A fim de que se possa conhecer como se deu o trabalho de formação proposto pela SME por meio do seu Departamento de Educação Infantil, que foi assessorado pelos formadores do Instituto Avisa Lá, tomam-se por base as formações realizadas pelo Núcleo Regional

da CIC³⁵. Este núcleo foi escolhido pela riqueza das informações arquivadas em portfólios, mas ressalta-se que a proposta é que o mesmo trabalho de formação fosse realizado em todos os demais Núcleos Regionais da Educação.

As pedagogas responsáveis pela educação infantil desta regional, após participarem das formações promovidas pelo Departamento de Educação Infantil e pelo Instituto Avisa Lá, organizaram as formações para as pedagogas dos CMEIs pertencentes a esta regional e estas, por sua vez, tiveram a incumbência de promover a formação continuada em serviço para professores e educadores das unidades educacionais.

Pela proposta formativa as pedagogas das regionais devem acompanhar as formações nas unidades, por meio da solicitação de tarefas a serem cumpridas e dos encontros de supervisão. Estes encontros acontecem segundo a disponibilidade de agenda das pedagogas dos NREs e tem como objetivo acompanhar os resultados das formações, bem como solucionar possíveis dúvidas e questionamentos gerados na formação ou no trabalho propriamente dito.

O detalhamento das formações realizadas pelo núcleo da CIC foi conhecido pelas análises dos registros documentados por este NRE nos portfólios das formações que apresentam os percursos formativos desta regional.

Sendo assim, retorna-se ao ano de 2005 quando teve início a proposta de formação continuada em serviço para a educação infantil. Neste ano o foco formativo definido foi *oralidade*.

Para trabalhar com este foco o núcleo da CIC definiu um projeto de formação continuada denominado “Roda de conversa: pra que te quero?” que tinha como objetivo “promover formação continuada e de supervisão com os pedagogos que atuam em instituições com a educação infantil, subsidiando os mesmos na implantação do projeto de formação continuada para professores e educadores, que atuam diretamente com as crianças do pré II, envolvendo-as em práticas permanentes de rodas de conversa”.

A metodologia utilizada, neste momento, foi definida e teve a seguinte configuração: a realização de 7 (sete) encontros de formação e mais alguns encontros de supervisão que aconteciam nas próprias unidades. Para que as pedagogas responsáveis por cada uma das unidades tivessem subsídios para

³⁵ Este núcleo foi escolhido por apresentar rica documentação das formações, registradas em portfólios desde o ano de 2005 quando teve início a proposta de formação continuada em serviço na educação infantil da RME de Curitiba.

organizar seus próprios projetos de formação, as pedagogas do núcleo optaram por iniciar os encontros de formação com a discussão sobre a função do pedagogo enquanto formador nas instituições de educação infantil. Em seguida voltaram o foco para as discussões sobre a roda de conversa. Cabe destacar ainda que as estratégias utilizadas para os encontros de formação foram: leitura de textos e imagens, vídeos, registros de rodas de conversa, etc.

Assim, visualizam-se no quadro (QUADRO 6) a seguir os conteúdos trabalhados nos sete encontros de formação realizados pelo núcleo da CIC em 2005, bem como os objetivos de cada um deles:

ENCONTRO	CONTEÚDO	OBJETIVOS
1º	O papel do pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os fazeres dos pedagogos nos CMEIs; - Perceber-se enquanto formador permanente; - Compreender a necessidade de organizar, planejar e avaliar continuamente a prática pedagógica, o que inclui o trabalho de formação.
2º	Concepções e princípios da formação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes concepções de um projeto de formação; - Compreender que as concepções do projeto de formação estão atreladas à uma concepção de criança, de professores e de educação; - Subsidiar a elaboração dos Projetos de formação em sua unidade, a começar pelo diagnóstico.
3º	Rodas de Conversa	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um diagnóstico do trabalho com rodas de conversa no pré, tanto de cada unidade, como também do Núcleo Regional da CIC; - Identificar e caracterizar os tipos de roda de conversa; - Destacar a importância das rodas de conversa no desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena.
4º	Rodas de Conversa	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a roda de conversa como atividade intencional e planejada; - Subsidiar o educador/professor sobre a importância de conhecer o seu grupo, interessar-se de fato pelas falas das crianças, interagindo e construindo conjuntamente as ideias; - Compreender o significado do diálogo no desenvolvimento da linguagem oral.
5º	O pensamento sincrético	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a natureza sincrética do pensamento infantil; - identificar o sincretismo nas falas das crianças, reconhecendo-o como necessário no processo de desenvolvimento infantil.
6º	A roda de conversa como atividade permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os saberes necessários ao professor/educador na organização da roda de conversa diária; - O papel do pedagogo na formação relativa à implementação das rodas de conversa nas turmas do pré.
7º	Troca de experiências e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Troca de experiências a partir dos trabalhos desenvolvidos sobre rodas de conversa no pré; - Avaliação dos 7 encontros de formação realizados pelo NRE-CIC.

QUADRO 6 – FORMAÇÕES REALIZADAS PELO NÚCLEO DA CIC EM 2005

Fonte: Portfólio do Encontro de Formação da CIC – 2005.

Elaboração: A Autora (2014)

Para o ano de 2006, decidiu-se que ainda seriam trabalhados conteúdos relacionados ao tema oralidade, mas que também se daria início ao trabalho com foco nas *artes visuais*.

No núcleo da CIC foram realizados ao longo deste ano, 14 encontros de formação com as pedagogas de CMEIs, assim distribuídos:

- 2 encontros em março;
- 2 encontros em abril;
- 1 encontro em maio;
- 2 encontros em junho;
- 2 encontros em agosto;
- 1 encontro em setembro;
- 3 encontros em outubro;
- 1 encontro em novembro.

O encontro de novembro foi destinado ao que se chamou de “Seminário da CIC”, durante o qual foi realizado um fechamento e socialização do percurso da formação no ano de 2006.

Destacam-se alguns dos objetivos estabelecidos para os encontros de formação no ano de 2006, referentes aos focos na oralidade e artes visuais:

- Retomar o plano de formação – 2005, com o foco na linguagem oral, dando continuidade ao trabalho de rodas de conversa como atividade permanente.
- Sensibilizar as pedagogas iniciantes³⁶ sobre a importância dos profissionais do CMEI promoverem momentos intencionais e planejados de rodas de conversa.
- Priorizar as linguagens plásticas enquanto foco de formação em 2006.
- Refletir sobre o trabalho atual de artes visuais nos CMEIs.
- Ampliar as leituras e conhecimentos sobre o desenho, sendo este marca do desenvolvimento infantil.
- Reconhecer a importância do desenho para o desenvolvimento da criança pequena.

³⁶ Nomeiam-se pedagogas iniciantes aquelas que iniciaram suas funções na educação infantil naquele ano.

- Considerar o diagnóstico como ponto de partida fundamental para o trabalho de formação.
- Perceber a necessidade das observações e diferentes registros na construção do diagnóstico.
- Conhecer e valorizar o percurso do grafismo infantil segundo Rhoda Kellogg.
- Problematicar determinadas concepções e práticas referentes ao trabalho com o desenho nos CMEIs.
- Acrescentar ao diagnóstico do plano de formação os objetivos para o trabalho nos encontros com os profissionais dos CMEIs investindo no foco de trabalho – 2006 (artes visuais).

No ano de 2007 foram realizados, pelo núcleo da CIC, 15 (quinze) encontros de formação, dos quais participaram as diretoras e pedagogas. O foco formativo estabelecido para este momento foi a *organização dos espaços na educação infantil*.

Foram abordados ao longo dos encontros, conteúdos como: organização do tempo didático, decoração dos ambientes e organização dos brinquedos e materiais, modalidades organizativas do tempo didático (atividades permanentes, atividades ocasionais, sequências didáticas e projetos), Projeto Institucional Refeitório, entre outros.

Em 2008, os estudos foram sendo consolidados, fato que provocou a necessidade de aprofundamento. Desta forma, as formações foram pensadas com o objetivo de aprofundar questões e conteúdos discutidos a partir das necessidades diagnosticadas. No núcleo da CIC foi estabelecido o plano de formação “Arte, tempo e espaço – ampliando caminhos na educação infantil”. Este plano tinha como objetivo “promover encontros gerais de formação continuada e de supervisão, visando a reflexão e ação acerca da organização dos espaços e tempos na educação infantil, tendo nas artes o fio condutor do processo”. Para isso foram promovidos sete encontros de formação ao longo do ano.

Já em 2009 e primeiro semestre de 2010, o foco formativo definido para a rede foi o trabalho com *Leitura e escrita*. Para o trabalho com este foco foram selecionados alguns conteúdos a serem trabalhados nos encontros de formação nos núcleos e nos CMEIs. Dentre eles destacam-se: oralidade, leitura e escrita na

educação infantil; leitura e contação de histórias; diversidade de gêneros textuais; escrita do nome próprio e produção de texto oral com destino escrito. Estes conteúdos foram trabalhados com o objetivo de fazer com que os profissionais da educação infantil compreendessem que o trabalho com este tema deve considerar a escrita com função social e que o mesmo deve ser planejado em diferentes situações do cotidiano.

No segundo semestre de 2010 e durante o ano de 2011 o foco formativo definido foi na área de *conhecimento matemático*. Ficou estabelecido que este foco teria como fio condutor o trabalho com os jogos matemáticos e educativos. Entende-se que os jogos matemáticos proporcionam aprendizagens importantes às crianças da educação infantil. Para isso a formação deveria possibilitar conhecimentos aos profissionais para que os mesmos tivessem condições de assegurar em suas unidades:

- Diversidade de jogos, próprios às diferentes faixas etárias, presentes com regularidade e intencionalidade no cotidiano da educação infantil.
- Organização e autonomia no trabalho com os jogos.
- Espaço e tempo articulados ao planejar o trabalho com os jogos.
- Envolvimento das famílias participando na ampliação do repertório de jogos, envolvendo nas atividades e na confecção de jogos.

Em 2012 o foco formativo continuou sendo o *conhecimento matemático* e foi discutido sobre o que significa ensinar e aprender matemática na educação infantil. Foram aprofundados ainda os conhecimentos relativos aos eixos Números e Sistema de Numeração, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas. Deu-se continuidade ao trabalho com os jogos e foram aprofundadas discussões que permitissem observar que as crianças pequenas constroem o conhecimento matemático ao serem expostas a situações que as leve à resolução de situações-problema.

E, finalmente em 2013, o foco da formação estava voltado para o *brincar*. Foram trabalhadas questões relativas às brincadeiras de faz de conta e às brincadeiras tradicionais. Discutiu-se sobre como devem ser organizados os espaços que permitam as brincadeiras de faz de conta e ainda como devem ser as intervenções docentes nestas brincadeiras.

De maneira breve foi descrito acima como são pensados e organizados os momentos de formação continuada em serviço para os profissionais de educação

infantil da RME de Curitiba. Isto foi necessário para que se conhecessem os pressupostos que regem a formação continuada em serviço no município e para que na sequência, ao analisar os relatos dos entrevistados, seja possível perceber se esta proposta vem chegando até os profissionais e quais são as percepções que os mesmos manifestam sobre os momentos formativos dos quais participam.

4 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Após a descrição das ações formativas que são desencadeadas pela SME, no presente capítulo apresentam-se as percepções dos profissionais atuantes na educação infantil da RME de Curitiba sobre a formação continuada em serviço da qual participam. Para tanto, num primeiro momento foi realizada a caracterização dos agentes pesquisados, espaço no qual se faz a descrição de quem são estes agentes, suas idades, suas formações acadêmicas, bem como há quanto tempo atuam no magistério e especificamente na educação infantil.

Em seguida procedem-se as análises sobre como estes profissionais compreendem qual é o papel do formador, que é o profissional responsável pela formação em serviço nas unidades educativas onde tais profissionais trabalham.

Na sequência são apresentados e analisados os relatos feitos pelos agentes sobre a formação continuada em serviço da qual participam. Aqui são identificados quais e com que frequência os agentes participam da formação, se a mesma proporciona reflexão sobre a prática docente e qual aprendizado estes agentes consideram ter sido mais significativo ao longo do processo formativo.

O capítulo encerra-se com as observações a respeito das manifestações do *habitus* professoral do professor de educação infantil.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES PESQUISADOS

As primeiras questões disponibilizadas no questionário respondido pelos agentes pesquisados tinham a função de possibilitar o conhecimento a respeito das características pessoais e profissionais dos mesmos. Assim, com relação às características pessoais tem-se perguntas sobre o gênero, a idade e a formação acadêmica dos pesquisados.

Quanto às questões de gênero, dos 57 (cinquenta e sete) participantes da pesquisa, apenas 1 (um) era do sexo masculino. Ou seja, 98,5% (noventa e oito e

meio) dos profissionais que atuam na educação infantil no município de Curitiba, são mulheres.

Sobre a idade dos profissionais participantes da pesquisa, destaca-se que nenhum destes tem menos de 20 (vinte) anos; apenas 6 (seis) tem mais de 50 (cinquenta) anos e que a maioria, 52% do total, tem idade entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos. Neste sentido, nota-se que estes profissionais são relativamente jovens.

A respeito da formação acadêmica dos profissionais, para uma melhor visualização e análise, apresentam-se na sequência dois gráficos, o primeiro (GRÁFICO 1) retrata a formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa.

Formação Acadêmica - Professores

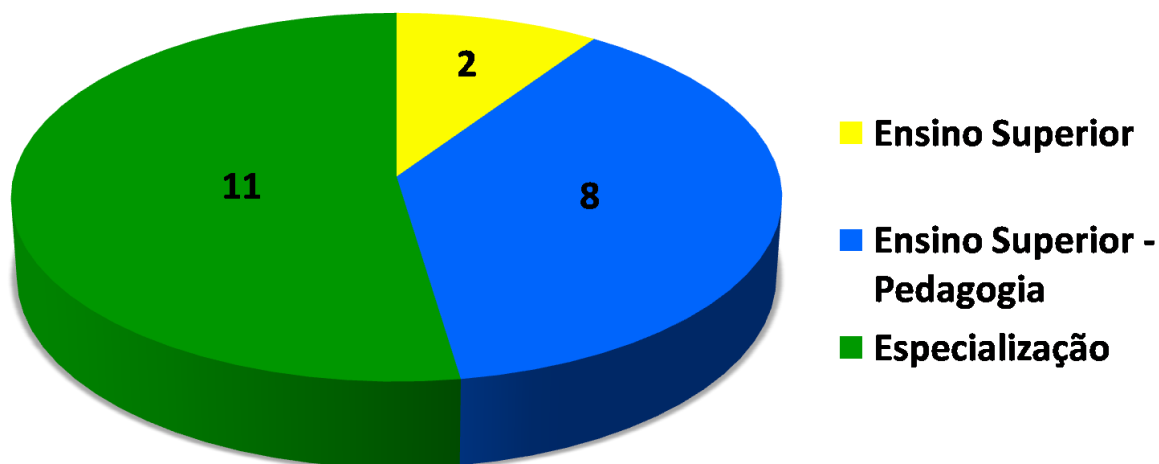


GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PESQUISADOS

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2014)

Dos 21 (vinte e um) professores que participaram da pesquisa observa-se que 11 (onze) deles possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados à área educacional, 8 (oito) são graduados em Pedagogia e 2 (dois) em outros cursos que não foram nomeados.

A seguir, observa-se o gráfico (GRÁFICO 2) que retrata a formação acadêmica dos educadores participantes deste estudo.

Formação Acadêmica - Educadores

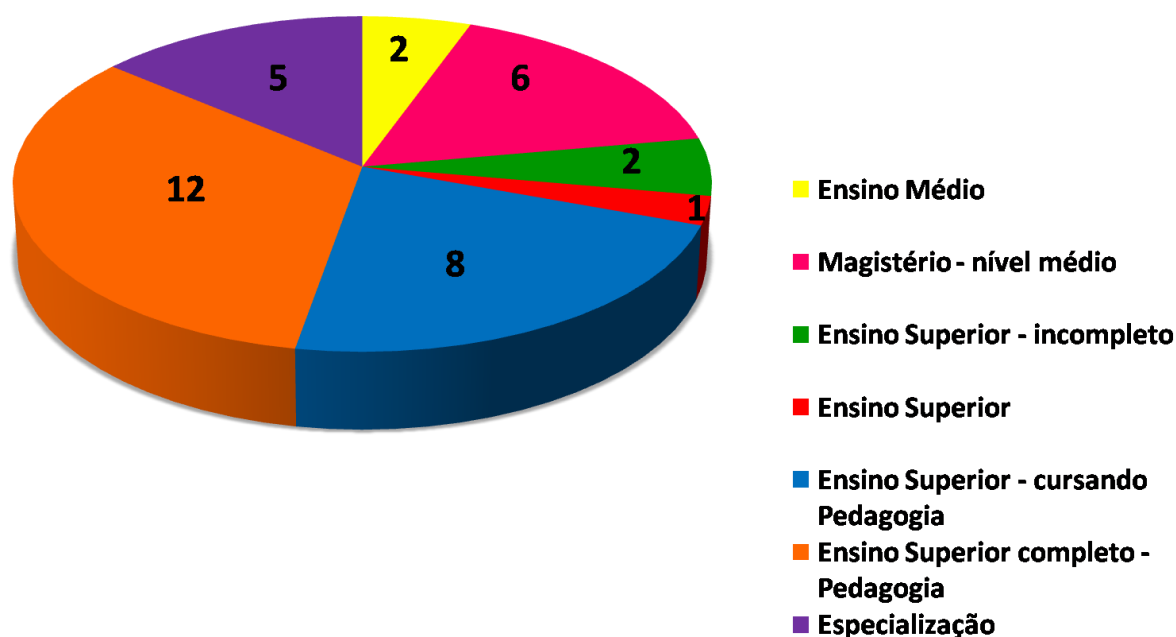


GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS EDUCADORES PESQUISADOS

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2014)

Dos 36 (trinta e seis) educadores que responderam à pesquisa, 5 (cinco) já possuem especialização; 12 (doze) já concluíram o curso de Pedagogia; 8 (oito) estão cursando Pedagogia; 1 (um) possui outro curso superior não nomeado; 2 (dois) estão cursando faculdade, mas não identificaram qual curso; e 8 (dez) deles

possuem somente o ensino médio, sendo que destes apenas 2 (dois) não cursaram o magistério.

Em referência às características profissionais dos pesquisados foi lhes indagado também a respeito de qual carreira fazem parte na SME e qual é o tempo de atuação no magistério e em CMEIs de Curitiba.

Na educação infantil municipal de Curitiba trabalham profissionais que fazem parte de duas carreiras distintas. Bourdieu (2004) assegura que para conhecermos o que falam, fazem e pensam os agentes sociais é necessário que se considere o lugar social no qual estão inseridos.

Sendo assim, assevera o autor, “isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (...) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’ (...)” (Bourdieu, 2004, p. 23-24).

É preciso considerar ainda que a posição que um agente ocupa no campo social depende da aquisição do capital necessário para circular neste campo, bem como do volume deste capital e das disposições incorporadas que lhe são próprias, a saber, de seu *habitus*. (CAMPOS, 2008).

Com relação à carreira dos agentes pesquisados na PMC, constata-se que dos 57 (cinquenta e sete) participantes da pesquisa, 21 (vinte e um) deles pertencem à carreira de Profissional do Magistério e 36 (trinta e seis) à carreira de Educador.

Para ingresso na carreira de Profissional do Magistério a exigência é formação em nível superior, para uma jornada de 20 horas semanais³⁷. Já para a carreira de Educador é exigido, como formação mínima, Ensino Médio na modalidade Normal para uma jornada de 40 horas semanais³⁸.

Observa-se que estas duas carreiras apresentam configurações um pouco diferenciadas. O Profissional do Magistério, ao prestar concurso público, está ciente

³⁷ Segundo o que consta no Anexo IV, do EDITAL N.º 10 /2012 (último edital) que estabelece normas de Concurso Público para provimento dos cargos de Profissional do Magistério dentre outros, a escolaridade mínima exigida para esta carreira é:

- curso Superior de Licenciatura em Pedagogia; ou
- curso Normal Superior; ou
- curso Superior de Licenciatura, acrescido do diploma e/ou histórico escolar de curso de Magistério de Nível Médio.

³⁸ Ver nota de rodapé 14.

de que tanto pode atuar na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele pode transitar por estas duas etapas educacionais, escolhendo em qual melhor se adapta e/ou prefere. Já o profissional que presta concurso para carreira de Educador está igualmente ciente de que irá atuar exclusivamente na educação infantil.

Cotejando as informações referentes à carreira exercida na RME e a formação acadêmica dos educadores que participaram da pesquisa, constatou-se que apesar da exigência mínima para ingresso na carreira de Educador ser o Ensino Médio, na modalidade Normal, os profissionais possuem formações que vão além do exigido.

Estes dados corroboram com os dados obtidos no Censo Escolar 2011, apresentados no QUADRO 3, onde se vê que dos profissionais da educação infantil cuja formação mínima exigida é o Ensino Médio na modalidade Normal, muitos vêm buscando adquirir a formação em nível superior.

Esta constatação delineia uma nova realidade no que diz respeito à formação dos profissionais da educação infantil. Tanto mais, quando se considera que até bem pouco tempo atrás, a educação infantil era marcada pela atuação dos ditos “professores leigos”, isto é, aqueles que apesar de terem concluído o ensino fundamental ou o ensino médio, não possuíam a habilitação específica para o exercício do Magistério.

Foi perguntado ainda aos agentes sobre o tempo de atuação no magistério e o tempo de atuação em CMEIs de Curitiba. A primeira pergunta relacionava-se ao tempo de exercício do magistério em geral, seja na rede pública ou particular, na educação infantil ou no ensino fundamental.

Para análises destes dados observam-se separadamente os dados referentes aos professores e os dados referentes aos educadores.

Tempo de atuação no magistério - Professores

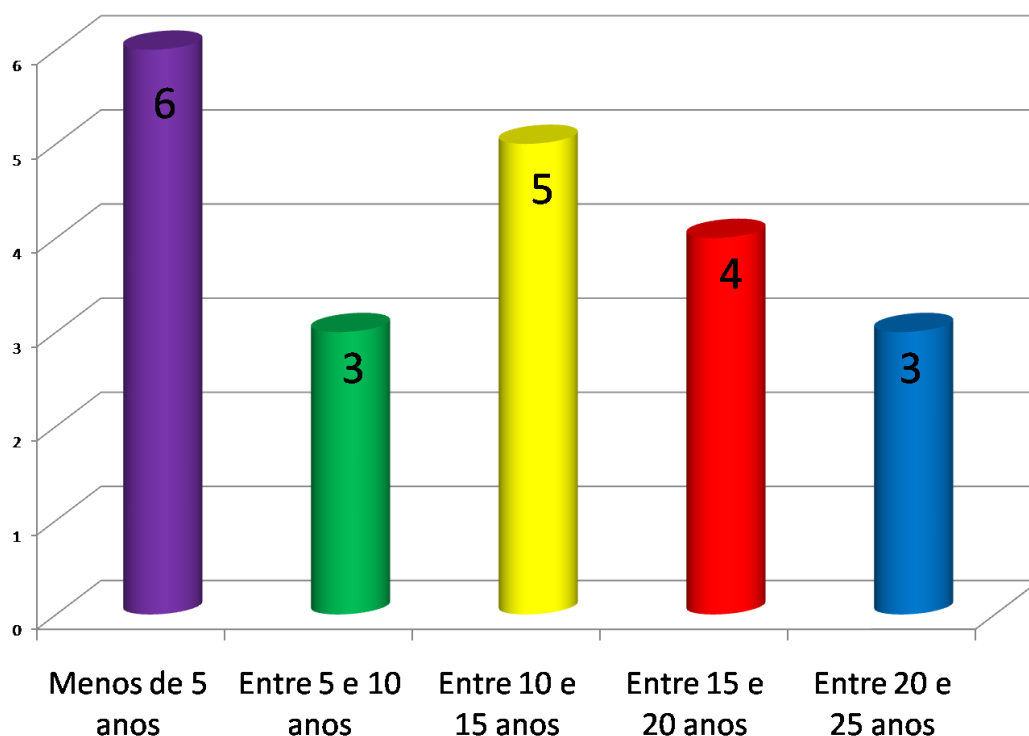


GRÁFICO 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO DO MAGISTÉRIO - PROFESSORES

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2014)

No que concerne aos professores (GRÁFICO 3) percebe-se que há maior quantidade de professores com menos de 5 (cinco) anos de atuação no magistério. São profissionais que iniciaram suas atividades de docência recentemente. Com relação aos demais tempos de atuação observa-se pouca variação na quantidade de profissionais em cada um dos períodos.

No que diz respeito aos educadores (GRÁFICO 4), conforme pode ser observado no gráfico a seguir, nota-se que a maior parte destes profissionais, ou seja, 18 (dezoito), atua no magistério num período que vai de 5 (cinco) a 10 (dez) anos de docência. Cabe mencionar que um dos educadores pesquisados não declarou há quanto tempo exerce o magistério.

Esta visualização nos permite considerar que boa parte dos agentes pesquisados exerce há pouco tempo a profissão do magistério. Se considerarmos que o tempo da docência é de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) anos para então se

aposentar, a depender da carreira, a maior parte destes profissionais não está ainda nem na metade de seu tempo de trabalho.

Tempo de atuação no magistério - Educadores

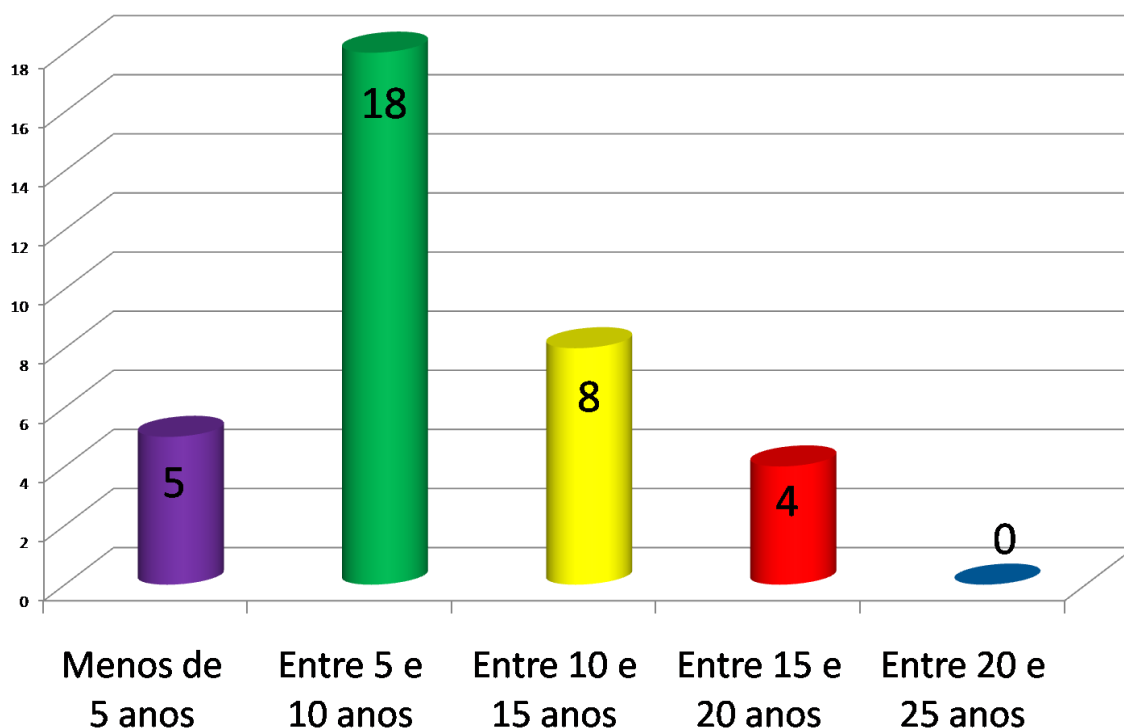


GRÁFICO 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO DO MAGISTÉRIO - EDUCADORES

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2014)

Outra pergunta a fim de delimitar as características profissionais dos pesquisados foi concernente ao tempo de atuação em CMEIs de Curitiba e, da mesma forma que anteriormente, analisam-se em separado os professores dos educadores.

Com relação aos professores observa-se o gráfico a seguir (GRÁFICO 5):

Tempo de atuação em CMEI - Professores

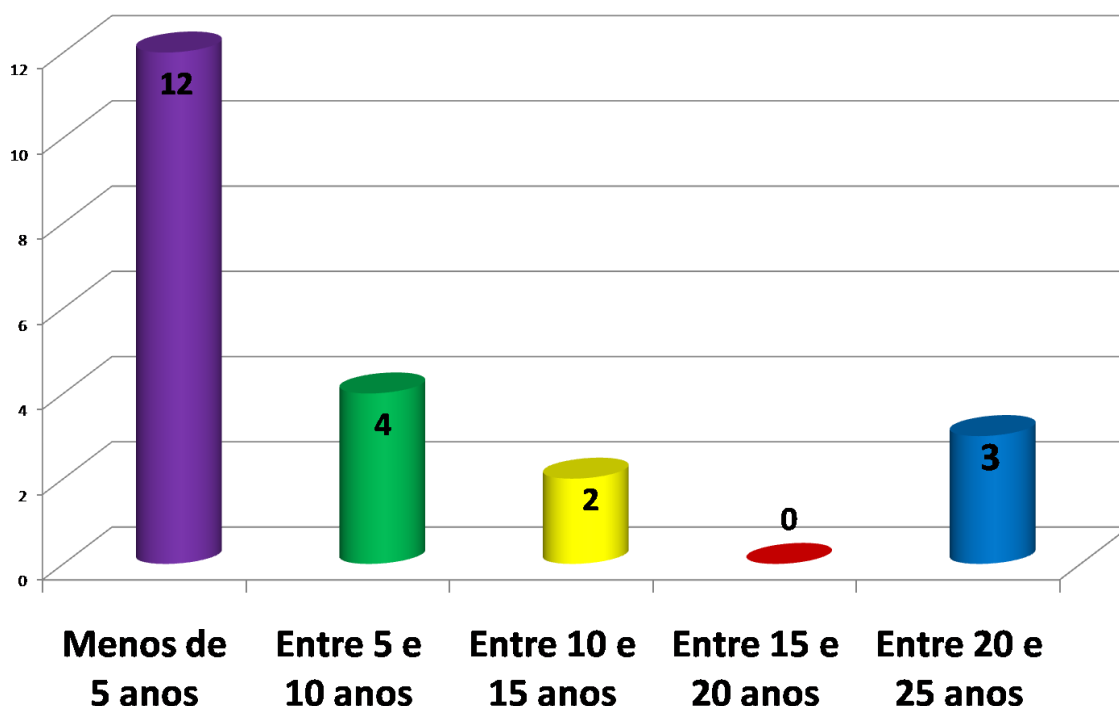


GRÁFICO 5 – TEMPO DE ATUAÇÃO EM CMEI - PROFESSORES

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2014)

Ao analisar este gráfico percebe-se que a maior parte dos professores pesquisados atua em CMEIs há menos de 5 (cinco) anos, ou seja, 12 (doze) deles. Dado este que permite verificar que esta atuação é bastante recente. Outro dado que merece destaque refere-se às 3 (três) profissionais que afirmam atuar em CMEIs num período compreendido entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) anos. Este dado conduz a dedução de que estas professoras iniciaram suas atividades em CMEI logo que os professores passaram também a compor o quadro destas unidades educativas, ou então, que são profissionais que pertenciam à carreira de Educador e, portanto, já atuavam nestas unidades, mas que fizeram novo concurso público e passaram a atuar como Profissionais do Magistério. Esta dedução não pode ser provada, visto que no questionário não existia nenhuma pergunta que pudesse levar a uma resposta conclusiva.

No tocante aos educadores, os dados geraram o seguinte gráfico (GRÁFICO 6):

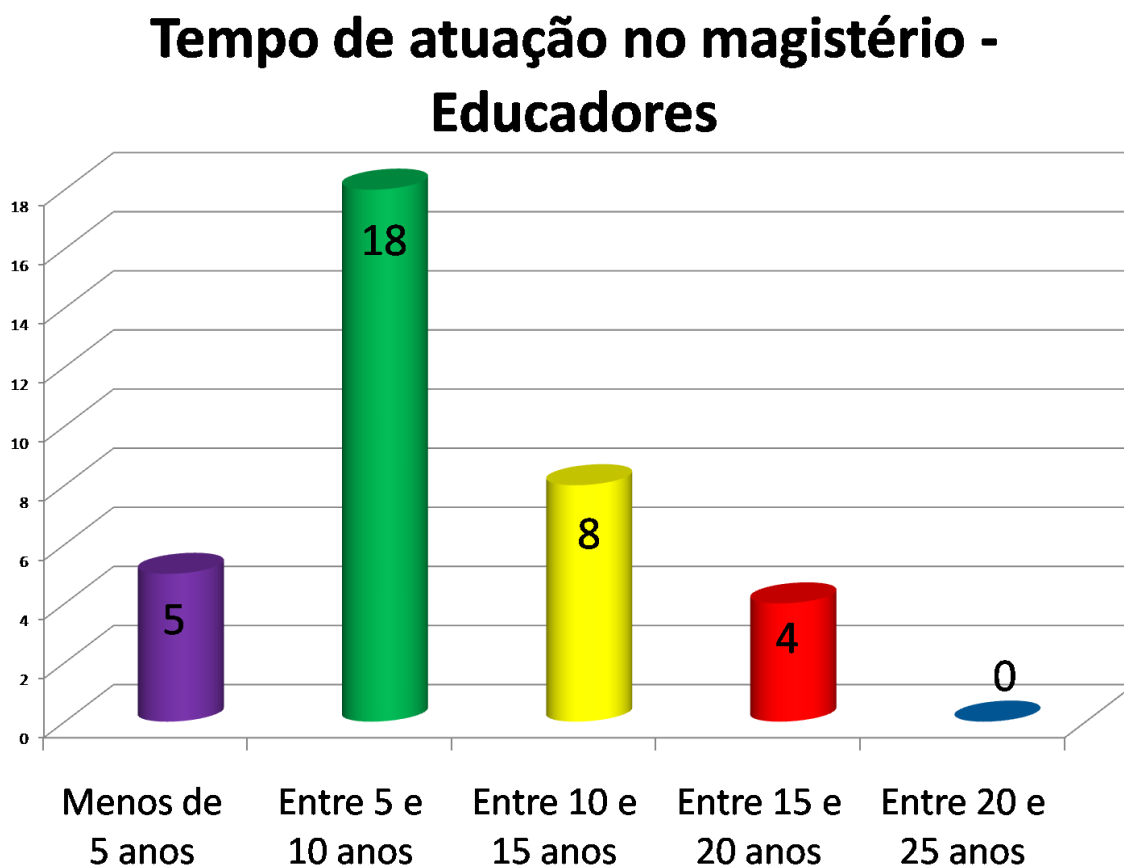


GRÁFICO 6 – TEMPO DE ATUAÇÃO EM CMEI - EDUCADORES

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2014)

Nota-se, a partir das informações disponibilizadas no gráfico, que a grande maioria dos educadores que participaram da pesquisa, ou seja, 29 (vinte nove) deles ainda não possuem 10 (dez) anos de atuação em CMEI, sendo que 14 (catorze) atuam há menos de 5 (cinco) anos. Outro dado que merece relevância é o fato de não haver, entre os pesquisados, profissionais com mais de 15 (quinze) anos de atuação em CMEI. Isto permite inferir que os profissionais desta carreira não estão mantendo-se nela por muitos anos, uma das hipóteses é que, por já possuírem formação maior que a exigida para o cargo, os mesmos estão prestando outros concursos públicos e mudando de carreira.

4.2 O PAPEL DO FORMADOR NA PERSPECTIVA DOS FORMADOS

Costuma-se denominar como formador aquele profissional cuja atividade concentra-se em universidades e instituições de ensino superior, responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem de futuros profissionais.

No entanto, sabe-se que a este conceito pode-se atribuir significado mais amplo. Segundo Vaillant (2003), o formador poderia ser definido como toda pessoa, cuja atuação profissional, está voltada à formação nos seus diferentes níveis e modalidades. Desta forma, são considerados como formadores os docentes, os professores que formam estes docentes, os tutores pedagógicos, os professores que orientam os professores iniciantes e ainda os profissionais que atuam na formação continuada dos professores, na elaboração e execução de propostas formativas em serviço.

Esta mesma autora define o formador como “um profissional capacitado e certificado para exercer uma atividade de formação; possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação” (VAILLANT, 2003, p. 22).

E, no que tange aos saberes que estes profissionais devem possuir, Vaillant (2003, p. 12) afirma que,

o formador deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que a sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigidas pelo sistema educativo. (2003, p. 12).

Assim, entende-se que este profissional necessita possuir determinadas competências a fim de exercer seu papel/função de maneira plena e eficaz. Sobre estas competências, Vaillant (2003) as compara a um “saber fazer” com “consciência”, fazendo referência à aplicação de conhecimentos em situações práticas.

Desta forma, espera-se que o formador seja um profissional competente, capaz de enfrentar e resolver situações complexas e adversas com as quais venha a se deparar, valendo-se de saberes teóricos e práticos, além da imaginação e criatividade.

Conforme já visto ao longo deste trabalho, compreende-se que na educação infantil, no município de Curitiba, uma das principais atribuições da pedagoga nas unidades educativas, senão a principal delas é a de formadora em serviço.

Mas a realidade nem sempre foi esta. Esta identidade de formadora foi sendo construída à medida que esta profissional também participava de momentos formativos, ou seja, também era formada. Sobre isso Gastaldi (2012) destaca que,

(...) uma nova compreensão do trabalho de pedagogo formador como parceiro dos professores e articulador de uma rede de aprendizagem dentro do CMEI foi se desenvolvendo. As queixas iniciais dos pedagogos sobre os professores (“não fazem”, “não se interessam”, “não sabem” etc.) e a culpabilização daí decorrente (o professor como responsável pela baixa qualidade do atendimento às crianças) foram, aos poucos, se transformando em diagnóstico da realidade de cada instituição, em leitura de necessidades formativas que, uma vez identificadas, seriam objeto de discussão em encontros de formação coletivos ou semicoletivos com professores e educadores. Para tanto, nos nossos encontros eram apresentados e analisados com o grupo bons exemplos de planejamento e desenvolvimento de encontros de formação, para que, posteriormente, fossem a base para a realização do planejamento de encontros de formação por cada formador, considerando o seu contexto de trabalho. (2012, p. 37).

Uma vez assumida esta identidade, a pedagoga na educação infantil em Curitiba, tem a incumbência de desenvolver, durante as permanências, a formação continuada em serviço para os profissionais de sua unidade.

A fim de verificar se os profissionais pesquisados reconhecem nas pedagogas que atuam em suas unidades o papel de formadora em serviço, uma das perguntas do questionário interrogava sobre qual é o papel da pedagoga na visão destes profissionais.

Para análises dos conteúdos das respostas foi realizada uma leitura minuciosa e repetitiva onde os termos que designavam o entendimento dos

profissionais acerca do papel da pedagoga, eram destacados com canetas coloridas (uma cor para cada termo) e posteriormente, contados a fim de se identificar a reincidência dos mesmos. Observa-se que por vezes há mais de um termo em uma mesma resposta. A recorrência de cada termo³⁹ pode ser observada no quadro a seguir (QUADRO 7):

TERMO	RECORRÊNCIA
Orientar	27
Auxiliar	16
Formar	11
Sugerir	9
Informar (meio de comunicação)	8
Coordenar/supervisionar	4
Apoiar	4
Acompanhar	4
Mediar	3
Esclarecer	2
Articular	1

QUADRO 7 – O PAPEL DA PEDAGOGA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Fonte: Dados da Pesquisa

Elaboração: A Autora (2014)

Na sequência, se propõe uma análise das respostas dos profissionais, pautadas no referencial teórico que embasa esta pesquisa, a partir dos termos recorrentes, a fim de se compreender como os mesmos percebem o papel desenvolvido pelas pedagogas em suas unidades.

³⁹ No quadro os termos aparecem no modo transitivo, mas nas respostas dadas pelos profissionais aparecem ora como verbos no modo transitivo, ora como substantivos.

- **Orientar**

Para a definição dos termos utilizados pelos pesquisados para referenciar o papel da pedagoga nas instituições de educação infantil da RME de Curitiba, foram consultados dois dicionários (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – versão eletrônica, 2010 e Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, 2008), combinadas as respostas de ambos, a fim de se conceituar cada um dos termos apresentados.

O termo com maior recorrência utilizado para designar a função da pedagoga nos CMEIs, a partir da perspectiva dos educadores e professores foi **orientar**. Este termo aparece 27 (vinte e sete) vezes nas respostas dos pesquisados, ou seja, 47 % indicaram que a pedagoga é responsável pela orientação. Segundo os dicionários consultados este termo significa: *indicar a direção a ser seguida; dirigir; encaminhar; guiar alguém ou os estudos, a educação, o pensamento de alguém*.

O emprego deste entendimento pode ser observado nas falas dos seguintes profissionais:

*Educadora 33 – A principal função da pedagoga é **orientar** principalmente no desenvolvimento do planejamento do profissional.*

*Professor R – **Orientar** os profissionais do CMEI em seu trabalho pedagógico do dia a dia. Observando a trajetória do profissional junto com a das crianças.*

Desta forma, considerando que orientar assume o significado de dirigir, encaminhar e guiar pode-se afirmar que estes profissionais não reconhecem o papel formador da pedagoga, pois se entende que as ações do pedagogo formador vão muito além do que apenas dirigir e guiar os profissionais.

Destacam-se algumas das atribuições do pedagogo no que tange à formação continuada em serviço, segundo Carvalho, Klisys, Augusto (2006, p. 145):

- diagnosticar prioridades pedagógicas para construir hipóteses de trabalho para a formação de seu grupo;
- coordenar projetos institucionais e o planejamento de atividades educativas com as crianças oferecendo apoio sistemático;

- supervisionar o andamento da rotina pedagógica, promovendo mudanças e ajustes de acordo com as necessidades das crianças;
- formar em serviço o grupo de profissionais que atua diretamente com as crianças ajudando-os a colocarem em prática os conceitos teóricos construídos nos espaços formativos;
- observar o trabalho pedagógico focando nas necessidades do professor para posterior intervenção.

Isto posto, considera-se que não basta ao pedagogo orientar, é preciso observar, diagnosticar e intervir, sempre que necessário, pautado nas opções teóricas que se fizeram nos momentos de formação.

- **Auxiliar**

Dos 57 (cinquenta e sete) profissionais que participaram da pesquisa, 16 (dezesseis), ou seja, 28 % mencionaram que a função da pedagoga nos CMEIs é a de **auxiliar** algo ou alguém.

Visualiza-se esta posição na fala da Professora D:

***Auxiliar** nos encaminhamentos pedagógicos e casos relacionados a comportamentos que exigem mais atenção.*

Segundo as definições dos dicionários consultados, a pessoa que auxilia tem a incumbência de *ajudar, socorrer, amparar, fornecer assistência*. Pode-se afirmar que a pedagoga deve sim oferecer auxílio aos profissionais sempre que estes sentirem necessidade, mas há que se ressaltar esta não deve ser sua única ou principal função.

Outra fala que enfatiza o papel auxiliador da pedagoga pode ser encontrada na contribuição da Educadora 27, ao afirmar que esta profissional auxilia os profissionais nas discussões dos textos apresentados.

*Educadora 27 – **Auxiliar** as educadoras/professoras na elaboração do planejamento, nas discussões dos textos que nos são apresentados, a ponte família-escola-professor-direção...*

Neste depoimento, pode-se perceber a existência de uma iniciativa de entendimento do que venha a ser um momento formativo, quando a educadora relata que textos lhe são apresentados. No entanto, ela ainda não reconhece esta iniciativa como um momento de formação, apesar de dizer que os textos são discutidos. Porém, para que se torne de fato um momento de formação em serviço, não basta discutir os textos é preciso ir além.

Segundo Pelissari (2007, p. 28), “a melhor maneira de formar professores investigativos, reflexivos e críticos é expô-los a uma formação mais dialógica e **menos transmissiva**. Uma formação que privilegie a análise da prática pedagógica por meio de uma metodologia de resolução de problemas”. (grifo meu). Entende-se assim que não basta entregar os textos e auxiliar nas discussões, mas sim se deve dialogar com os envolvidos no processo formativo de forma reflexiva.

- **Formar**

Dentre os pesquisados, 11 (onze) profissionais, o que corresponde a 19 %, descreveram em suas respostas que a pedagoga é a responsável pela **formação** continuada em serviço. Destas onze, destacam-se as seguintes falas:

*Educadora 15 – Primeiramente deve exercer a função de **formadora**, ou seja, deve orientar e ajudar os profissionais (educadores e professores) de forma a enriquecer e efetivar o trabalho pedagógico dentro da instituição, além de, em parceria com a equipe, realizar um atendimento democrático e humanizado à comunidade, famílias e crianças, sendo ela uma profissional fundamental no CMEI ou escola.*

*Professora N – Citar a principal função é difícil, pois entendo que o pedagogo é um dos profissionais mais importantes em um CMEI, pois deve orientar os trabalhos dos profissionais, **realizar a formação continuada em serviço**, contribuir para a melhoria dos planejamentos pedagógicos visando a qualidade do ensino na educação infantil da RME, atuar como mediadora entre os envolvidos no CMEI “gestor/docente/criança/família”, observar frequentemente a atuação dos profissionais “rotina/atividades/atendimento”.*

Estes profissionais demonstram reconhecer que a principal função da pedagoga nos CMEIs é a de formadora em serviço. Aquela que será responsável por planejar e promover os momentos formativos que serão oportunizados nas unidades educativas.

Sobre a formação continuada de professores, Imbernón (2010) a define como,

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (2010, p. 115).

Quando são pensados e organizados os encontros de formação é imprescindível que se faça um diagnóstico das reais necessidades dos profissionais para, a partir de então, se definirem as estratégias que serão utilizadas nestes encontros, a fim de contribuir para a superação destas necessidades.

A formação continuada em serviço deve proporcionar conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências que se refletirão diretamente na prática pedagógica dos profissionais. Deve ainda, articular estudos teóricos com a ação educativa dos profissionais com o intuito de aprimorá-la ou até mesmo transformá-la. Este, inclusive, é o desejo dos profissionais, como se evidencia na fala da Educadora 24:

Realizar a formação dos educadores e professores, possibilitando um aprofundamento teórico, o qual transforma nossa prática.

Assim, a formação vai se tornando sólida proporcionando aos profissionais, contato com uma teoria que embase sua prática. Quando a teoria, os estudos realizados e as discussões se costurarem aos saberes provenientes da prática profissional, a formação continuada terá lugar de destaque e valor (KRAMER, 2011).

- **Sugerir**

Para 15 % dos pesquisados a principal função da pedagoga é **sugerir**, pois em 9 (nove) respostas pode ser encontrada esta indicação. Por vezes, nas respostas não se encontra grafado exatamente este termo, mas sinônimos como dar ideias, apontar novas formas, indicar caminhos, etc.

Interessante notar que associadas à ideia de que a pedagoga deve sugerir (ideias, caminhos, formas) aparece destacado a melhoria da prática pedagógica, ou uma maior qualidade no trabalho educativo. Isto pode ser observado nas respostas das seguintes educadoras:

*Educadora 11 –... **mostrar** novas ideias e caminhos para a melhoria da prática pedagógica.*

*Educadora 13 – A pedagoga tem uma função muito importante aqui no CMEI, pois além de atender problemas e dúvidas dos pais, **nos apresenta** muitos vídeos e textos para estudarmos e refletirmos a fim de uma maior qualidade no trabalho com as crianças.*

Ainda que os profissionais relacionem estas sugestões a uma melhoria da prática pedagógica, quem sugere apenas *propõe, aconselha, recomenda*, mas não forma, pois ainda que o ato de “oferecer sugestões de atividades ajude no estabelecimento de vínculos e na criação de um clima de empatia e credibilidade, esse tipo de colaboração dificilmente ajudará o professor a avançar, de fato, em sua prática educativa” (PELISSARI, 2007, p. 32).

- **Informar**

A função de **informar** foi salientada por 8 (oito) pesquisados, 14 % do total. A concepção de que a pedagoga é alguém que deve informar acerca de novos encaminhamentos relaciona-se a ideia de que ela seja uma “ponte entre NRE-CMEI” ou um “meio de comunicação entre o departamento de educação infantil e os profissionais”, conforme destacado pelas Professoras T e L, respectivamente.

A função de informar evidencia-se também nas seguintes falas:

Professora G –... responsável pela organização pedagógica de todo o CMEI e trazer novas informações sobre o encaminhamento de trabalho com as crianças.

Educadora 23 – Repassar informações de conhecimento que a SME passa.

Aquele que informa apenas, *avisa, comunica*. No entanto, a formação continuada em serviço conforme afirma (Pelissari, 2007) deve adotar uma metodologia que vá além da transmissão de informações práticas ou teóricas, mas que privilegie a aquisição, a construção e o uso de conhecimentos.

- **Coordenar e supervisionar / Apoiar / Acompanhar**

Cada um destes termos apareceu em 4 (quatro) respostas dadas pelos agentes pesquisados. Eles trazem a indicação de que a função da pedagoga, na concepção destes agentes, é a de organizar e dirigir o trabalho pedagógico dentro dos CMEIs, amparando e estando junto aos profissionais. Estas funções aparecem destacadas pelos seguintes profissionais:

*Educadora 4 – A pedagoga tem como função **coordenar, supervisionar**, mediar, complementar o trabalho que é realizado em sala pelos profissionais educador/professor, seja com material de apoio como: textos, livros, vivências que abordem temas pedagógicos e intervir quando necessário, em questões com o trato diretamente com a criança e, até mesmo, em situações que possam envolver as famílias, tais como reuniões pedagógicas entre outras.*

*Professora F – Dar **apoio** pedagógico para professores e educadores no sentido de fortalecer o conhecimento a fim de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.*

Por estas respostas, pode-se inferir que estes profissionais confiam no trabalho da pedagoga, reconhecem-na como alguém importante que irá contribuir no desenvolvimento de suas ações educativas, mas não como alguém que na unidade educativa irá promover a formação continuada em serviço.

- **Esclarecer**

O termo **esclarecer** apareceu indicado como função da pedagoga por 2 (dois) profissionais. Este termo traz a ideia de que a pedagoga deve *explicar, elucidar, fazer saber*. O mesmo foi utilizado para fazer menção ao fato ou a necessidade, percebida pelo professor/educador, de que a pedagoga precisa ajudar os profissionais esclarecendo-lhes as dúvidas quanto aos encaminhamentos a serem adotados, sejam eles de ordem pedagógica ou nos encaminhamentos com as crianças.

Observa-se esta indicação nas falas subsequentes:

Professora C – Esclarecer dúvidas referentes ao trabalho pedagógico, dando sugestões, dividindo experiências, trazendo o que foi discutido em seus estudos.

Educadora 32 – Esclarecer dúvidas para o encaminhamento com as crianças e com os pais além de ser uma boa aliada das educadoras no dia a dia para o bom funcionamento de um CMEI.

Em ambos os depoimentos, fica visível que não há o reconhecimento do papel de formadora. Na fala da Professora C inclusive, nota-se que há apenas um repasse daquilo que a pedagoga discutiu na sua própria formação, sem a preocupação de efetivamente se promover a formação continuada.

Enquanto que da fala da Educadora 32 destaca-se a ideia de que a pedagoga deve ser uma “boa aliada das educadoras” para que haja um “bom funcionamento do CMEI”. Ressalta-se que de fato é preciso que se estabeleçam vínculos, que o formador deve sim estar próximo ao grupo, pois é parte dele, mas as relações que se formam neste ambiente devem ser antes de tudo, profissionais e cada um deve cumprir seu papel de forma a proporcionar uma educação de maior qualidade às crianças.

- **Articular**

Uma professora indicou que a pedagoga tem a função de articular, ou seja, deve atuar como articuladora, conforme se visualiza:

Professora Q –... atuar como articuladora, estabelecendo um elo entre a proposta pedagógica e todos os envolvidos no processo educacional, em busca da qualidade da educação ofertada.

Este depoimento também não demonstra o reconhecimento da pedagoga enquanto formadora no CMEI.

Algumas respostas dadas pelos agentes pesquisados trazem indicativos que devem ser analisados de maneira diferenciada. Dentre elas destacam-se as considerações apresentadas pelas Professoras U e V, que reconhecem a formação continuada em serviço como uma das principais atribuições da pedagoga, mas afirmam que esta nem sempre ocorre e quando acontecem estes encontros desviam-se de seu foco principal. A seguir apresenta-se a fala destas professoras:

*Professora U – Acredito que é a formação continuada em serviço, muito embora essa função nem sempre seja executada com êxito, também sinto falta de um maior acompanhamento durante as atividades em sala e na elaboração do planejamento. **Os encontros durante a permanência se resumem a repasses e tarefas do núcleo.***

*Professora V – A pedagoga tem como principal função “formar” seu educador, professor, trazendo para as permanências e atividades diárias o conhecimento, **proporcionando momentos de reflexão com seu profissional o que infelizmente não vem acontecendo.***

A questão para a não realização da formação em serviço, visto que esta é uma proposta da SME e uma das atribuições da pedagoga, pode ser explicada hipoteticamente pelo desconhecimento de seu papel (pedagogos que assumiram esta função recentemente, por exemplo), pela falta de tempo por estar assumindo outras tarefas não prioritárias, pela falta de tempo/espço para as permanências ou até mesmo pela dificuldade em consolidar a identidade de formador.

Tornar-se e assumir a identidade de formador pode levar tempo e é preciso disponibilidade para tal. Concorde-se com Pelissari (2007, p. 28) quando diz que,

Constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las. É preciso ter a oportunidade de trabalhar com seus pares – dentro e fora da escola – partilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas de professores. (2007, p. 28).

É preciso mencionar ainda, uma resposta que demonstra certo desvio de função do pedagogo, quando diz:

Professora A – Acredito que a função da pedagoga ainda é deturpada, pois em minha opinião ela deveria estar mais próxima do trabalho pedagógico de cada sala, isto é, participar das permanências junto com as profissionais de cada sala dando ideias, sugestões e por vezes auxiliando nas construções de projetos e sequências didáticas, realizando leituras e reflexões de textos (que são enviados pela Secretaria ou pelo Núcleo), estar mais presente com as famílias e realizando os encaminhamentos necessários (fono, neuro, psicologia). E o que vejo é a pedagoga realizando serviços meramente burocráticos e correndo atrás de educadores para cobrir os LTS (licença para tratamento de saúde). (P 1)

Esta situação demonstra que muitas vezes, falta de organização quanto à definição de papéis e problemas na ordem de recursos humanos podem interferir diretamente no processo de formação em serviço, acarretando prejuízo aos demais profissionais.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PARECER DOS PROFISSIONAIS

Neste tópico serão analisados os pareceres dos profissionais pesquisados acerca da formação continuada em serviço da qual participam a fim de compreender qual é a avaliação que fazem sobre a mesma.

Segundo Carvalho, Klisys, Augusto (2006) o professor/educador,

não é mero executor de planejamentos e atividades elaborados por outras pessoas. A complexa tarefa de educar pede um profissional que tenha uma visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade, que se aventure a criar soluções com base em conhecimentos construídos na área e seja motivado a desenvolver novas práticas profissionais e a abrir-se para experiências culturais diversificadas. (2006, p. 68).

Esta visão de profissional retratada pelas autoras é a que se espera de um profissional da educação de forma geral, mas também do profissional que atua com a primeira infância. Alguém capaz de pensar e refletir sobre sua própria prática pedagógica e ousado e competente o suficiente para experimentar o novo, ainda que desconhecido.

Quando se espera que este profissional aja desta forma em seu exercício diário também é possível conceber que ele seja capaz de pensar, refletir e principalmente avaliar os momentos formativos dos quais participa. Entendendo e compreendendo o que ele tem a dizer.

Sendo assim, esta pesquisa se preocupou em ouvir o que os profissionais da educação infantil pertencentes à RME de Curitiba relatam sobre os momentos de formação continuada em serviço, promovidos em suas unidades de trabalho. Para tanto, os pesquisados responderam a algumas questões referentes aos momentos de formação. Dentre elas, destacam-se: a) participação na formação continuada em serviço (se participa e com que frequência); b) se a formação continuada em serviço proporciona reflexão sobre a prática docente; c) qual foi o aprendizado mais significativo adquirido ao longo da formação.

Acredita-se que por meio das análises destas questões seja possível compreender como os profissionais avaliam a formação da qual participam. Assim, passam-se às análises.

a) Participação na formação continuada em serviço

Ao propor esta pergunta se desejava investigar quantos, dos profissionais pesquisados, participam efetivamente da formação continuada em serviço em sua unidade de trabalho.

O resultado mostrou-se bastante positivo, pois apenas 2 (dois) agentes afirmaram não participar da formação em serviço. Este número num universo de 57 (cinquenta e sete) profissionais pesquisados representa 3,5 % do total. Um destes profissionais não relatou o porquê de sua não participação na formação, já o outro profissional identificado como a Professora V, justificou a sua não participação argumentando que trabalha em turno contrário ao da pedagoga de sua instituição e afirmou que os momentos formativos dos quais participa restringem-se às reuniões pedagógicas, que acontecem com uma frequência bastante reduzida.

Esta informação traz uma preocupação importante, pois como é garantida a formação aos profissionais que se encontram nesta condição? Será que apenas nos encontros das reuniões pedagógicas, que são os momentos em que a equipe está toda reunida, são suficientes para garantir a formação continuada para estes profissionais? Como fica a comunicação entre a pedagoga e os profissionais que trabalham no turno contrário a ela? Estas questões não serão discutidas neste estudo, mas foram elencadas, pois é preciso que se pense e elabore propostas a fim de incluir estes profissionais que ora não estão tendo garantido o acesso à formação continuada em serviço.

É importante reforçar, como já mencionado anteriormente, que Kramer (2008) defende que a formação não é somente necessária para aprimorar a prática pedagógica do professor, ela é, na realidade, um direito de todos estes profissionais. Desta forma, se é direito precisa ser garantido a todos, sem distinções.

Foi perguntado ainda, com que periodicidade os agentes participam da formação continuada em serviço e o resultado pode ser observado por meio do seguinte gráfico (GRÁFICO 7):

Participação na formação continuada em serviço

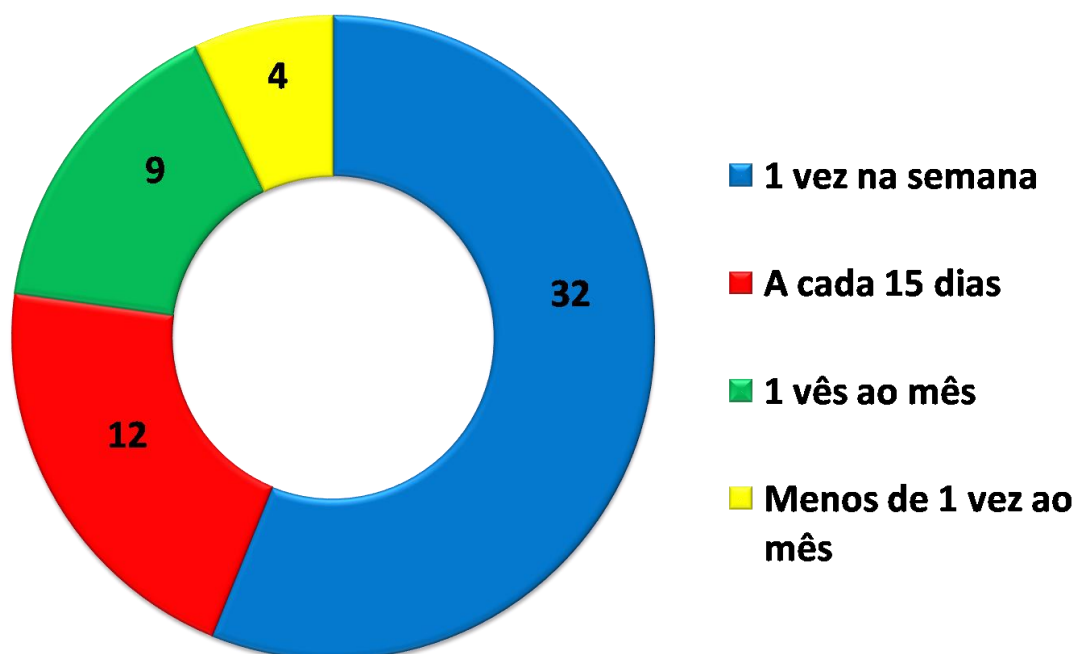


GRÁFICO 7 - PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora (2013)

Estes dados apresentam informações relevantes, pois se pode observar que um pouco mais da maioria, 32 (trinta e dois) profissionais o que equivale a 56 %, tem garantida a participação na formação continuada em serviço, uma vez na semana.

Nota-se também que à medida que se espaça o tempo para participação na formação diminui-se o número de agentes. Sendo assim, revela-se que há uma preocupação e, até mesmo, um esforço para que a oferta desta formação seja garantida semanalmente aos profissionais.

Em contrapartida, se por um lado estes dados mostram-se positivos, por outro revelam certa preocupação, pois permite verificar que nem todos os agentes pesquisados têm garantido o direito à formação continuada semanalmente. Este quadro agrava-se mais quando se constata que 13 (treze) destes profissionais, equivalente a 22 % do total, participam apenas 1 (uma) vez ao mês ou então nem isso. Esta garantia do direito é uma situação que precisa ser discutida com as

instâncias responsáveis a fim de que todos os profissionais tenham plenas condições de participarem efetivamente da formação em serviço e, conseqüentemente, se desenvolvam profissionalmente. Tanto mais, se considerar que a formação continuada em serviço contribui para o desenvolvimento profissional dos professores/educadores, para sua profissionalização e é um direito dos mesmos, assegurado inclusive na LDBEN 9394/96, conforme já mencionado anteriormente.

b) A formação continuada em serviço e a reflexão sobre a prática docente

É imprescindível que a formação continuada em serviço permita ao professor/educador a reflexão sobre sua prática docente. É preciso que ela possibilite aos profissionais estudarem as teorias de forma crítica de maneira que elas os ajudem a compreenderem suas práticas, criando estratégias de ação e assim rejeitando antigas receitas e manuais (KRAMER, 2011).

Estas velhas receitas e modelos ainda continuam presentes nos espaços educativos e a formação continuada contribui para a superação dos mesmos auxiliando os profissionais a reverem suas práticas e enriquecê-las. Isto se evidencia na fala da Professora L:

Professora L – Muitas vezes por falta de tempo, ficamos presas em modelos que utilizamos para fazer os planos de aula que já estão ultrapassados, ou não correspondem às necessidades atuais da instituição que trabalhamos. Além de receber esta atualização, a formação continuada e os encontros com a pedagoga, acrescentam e enriquecem nossa prática.

Considerando que a formação continuada precisa proporcionar construção de conhecimentos que se reflitam em transformação da prática, concorda-se com Nadolny (2010) quando afirma:

a formação continuada precisa oportunizar a formação de professores que compreendam a sua prática e possam ampliá-la, transformá-la e resignificá-la. Ou seja, professores capazes de refletir sobre sua prática, mas também construir conhecimento a partir do pensamento sobre a sua

prática no sentido de realimentá-la. A prática reflexiva caracteriza-se, então, como uma permanente busca de significado para as experiências vividas. (2010, p. 29).

Neste sentido, almeja-se uma formação continuada que favoreça a construção de conhecimentos, a transformação de saberes, a reflexão contínua e a criação de espaços onde os agentes professores/educadores possam ser ouvidos em suas necessidades.

Consideradas estas questões, foi perguntado então aos agentes pesquisados se a formação continuada em serviço da qual participam promove a reflexão sobre as suas práticas e, quando em resposta afirmativa, sobre quais aspectos estes profissionais refletem. Entre todos os envolvidos, apenas 1 (um) dos profissionais afirma que a formação em serviço não promove a reflexão sobre sua prática, contudo não esclarece porque esta reflexão não acontece.

Os outros 56 (cinquenta e seis) profissionais anunciam que refletem sobre sua prática docente e indicam sobre quais aspectos costumam refletir. Dentre as respostas, seleciona-se a seguinte pela abrangência da reflexão e pela propriedade com que responde.

Educadora 15 – Esses momentos nos fazem refletir sobre a prática docente de forma contínua, pois como seres inacabados, estamos sempre em processo de aprendizagem e a formação funciona como uma mola propulsora de renovação e reflexão para a prática nos fazendo repensar se estamos no caminho certo, onde precisamos avançar ou retomar e proporcionar maiores desafios para as crianças através dos novos conhecimentos que adquirimos nas formações.

É importante mencionar que esta profissional foi uma das que reconheceu na pedagoga a função de formadora e afirmou participar da formação continuada em serviço em sua unidade de trabalho. Vale ainda destacar que esta reconhece que reflete sobre sua prática e que, por meio da formação, avalia sua trajetória profissional e sua ação pedagógica com olhar na criança. Para esta educadora, a formação que recebe deve se tornar em benefício para as crianças com as quais trabalha. Isto corrobora com a premissa apresentada por Imbernón (2010) quando indica que,

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua (2010, p. 32).

Vários outros profissionais demonstram em suas falas refletirem na formação com os olhos voltados às crianças, dentre eles observa-se o que diz a Professora B:

Professora B – Sobre minha prática diária, até que ponto as atividades que proponho a minhas crianças os auxiliam em sua produção do conhecimento, até que ponto eu como formadora da cultura estou auxiliando minha criança.

O fato de os profissionais olharem para as crianças e resignificarem suas práticas pedagógicas fará com que esta se aprimore ainda mais, proporcionando também o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Dentre os profissionais pesquisados 3 (três), ao escreverem sobre a reflexão que a formação continuada em serviço lhes proporciona, associaram o ato de formar-se com a possibilidade de qualificar sua prática pedagógica. Assim relatam os profissionais:

*Professora H – Reflito sobre vários aspectos, mas principalmente sobre a coerência entre os objetivos propostos, a metodologia de ensino e a avaliação dos resultados, pois a prática pedagógica deve estar pautada numa **educação de qualidade**. E através de uma boa formação e estudo constante que o conhecimento é construído.*

*Professora N – As formações possibilitam um aprendizado, uma reciclagem, uma compreensão melhor do que já conhecemos. Procuro utilizar os temas nos meus planejamentos, aproveitando as ideias sugeridas para **qualificar cada vez mais** as minhas aulas.*

*Educador 27 – Reflito sobre como proceder da melhor forma na prática docente e garantir a **qualidade do ensino**.*

De fato, profissionais bem formados terão condições de, no que tange a sua prática pedagógica, ofertar uma educação de qualidade para as crianças. Este entendimento também está presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 2 Educação Infantil, conforme se pode observar: “(...) a qualidade da educação infantil depende da qualidade da formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças” (CURITIBA, 2006a, p. 34). No entanto, neste mesmo trecho do documento encontra-se a indicação de que o espaço existente para formação em serviço ainda se constitui num desafio para todos. Sendo assim, é possível acreditar que em alguns pontos esta formação ainda necessita de aprimoramentos e um deles, como já visto anteriormente, é a não realização da formação em serviço semanalmente.

c) Aprendizado mais significativo adquirido ao longo da formação

Conforme já mencionado anteriormente, a formação continuada em serviço no município de Curitiba se desenvolve por meio do trabalho com focos formativos. Estes focos correspondem a eleição de um conteúdo prioritário para se tratar por determinado período durante os encontros de formação. Acredita-se que, ao se trabalhar com muitos conteúdos em um período curto de tempo, não seria possível o alcance das transformações na prática pedagógica, que se almejam.

Assim desde 2005, foram eleitos focos formativos para o desenvolvimento dos encontros de formação. Desde esta época foram trabalhados conteúdos relativos à **oralidade, artes visuais, organização dos espaços na educação infantil, leitura e escrita, conhecimento matemático** e mais recentemente o **brincar**.

Todos estes têm sua importância e relevância no desenvolvimento do trabalho com a criança pequena e na aprendizagem do profissional da educação infantil.

Neste sentido, foi solicitado ao profissional pesquisado que descrevesse o que aprendeu na formação continuada em serviço que considera mais significativo.

As respostas dadas pelos agentes podem ser visualizadas por meio do seguinte gráfico (GRÁFICO 8):

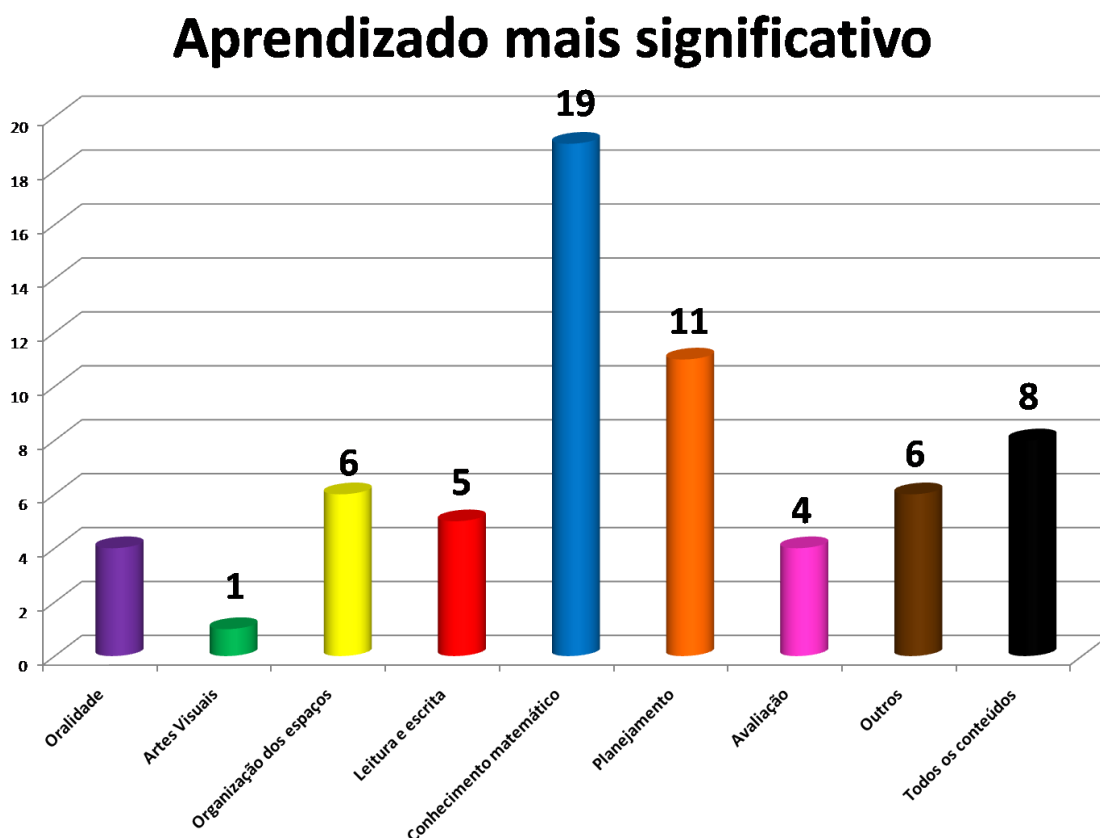


GRÁFICO 8 – APRENDIZADO MAIS SIGNIFICATIVO

FONTE: Dados da pesquisa

ELABORAÇÃO: A Autora da Dissertação (2014)

Neste gráfico é possível observar que em 19 (dezenove) respostas dadas pelos agentes aparece como mais significativo, o foco conhecimento matemático. Esta elevação no número de profissionais que citaram este foco, pode se dar pelo fato de que este era o conteúdo que estava sendo trabalhado na formação quando da realização do questionário.

Isto se evidencia na fala da Educadora 33 quando diz:

Educadora 33 – O que ficou mais claro, talvez por ser o último trabalhado, foi o pensamento matemático, para minha prática. Fiquei mais atualizada e entendi a importância do porquê trabalhar desde bem cedo com os números

e contagem, para que assim as crianças construam e aprendam com mais significado.

Destaca-se também que 11 (onze) profissionais citaram como aprendizado significativo das formações, questões relacionadas ao planejamento. É interessante notar que, apesar de não ter sido um foco formativo, o ato de planejar se tornou para estes profissionais um importante momento de formação em serviço. Isto ocorreu, pois as questões relativas ao planejamento e à avaliação foram trabalhadas em cursos destinados às pedagogas atuantes em CMEIs. Assim, é possível destacar a relevância do papel desempenhado por esta profissional que ao partilhar com educadores e professores os conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos, possibilitou que os mesmos aperfeiçoassem seus modos de planejar e avaliar as crianças da educação infantil, garantiu formação continuada em serviço que se refletiu em um aprimoramento da prática profissional com vistas à oferta de uma educação infantil mais qualificada.

Os agentes relatam terem aprendido a elaborar e planejar novas modalidades organizativas do tempo didático (atividades permanentes, sequências didáticas, projetos), e ainda planejar as atividades de maneira condizente com os documentos que norteiam a ação educativa na educação infantil em Curitiba.

Há também, 8 (oito) profissionais que relataram não haver um conteúdo que tenha sido mais significativo, mas que todos de alguma forma se tornaram relevantes e importantes para o aprimoramento de sua prática pedagógica. É o que se observa nos relatos da Educadora 4 e da Professora K:

Educadora 4 – Acredito que todos os conteúdos foram significativos de alguma forma, pois educação continuada é algo de grande importância para profissionais da educação, as informações, os conhecimentos, as práticas/vivências, as dúvidas que temos podem ser esclarecidas neste momento e de certa forma melhorar nosso trabalho com as crianças e assim proporcionar a elas um melhor desenvolvimento.

Professora K – É difícil descrever sobre apenas uma coisa, já que acredito que todo estudo é significativo para o profissional que está disposto a aprender e que está aberto a mudanças. Tudo que foi aprendido contribuiu para que eu pudesse repensar a minha prática, seja mantendo o que deu certo, bem como buscando novas alternativas para o que poderia ter sido

realizado de uma melhor maneira, visando sempre o aprendizado das crianças.

Um dado que não aparece descrito no gráfico, mas que merece ser mencionado é que 8 (oito) profissionais relataram que o aprendizado mais significativo durante a formação continuada em serviço, foi aprender a olhar para a criança de forma diferenciada. Relatam que aprenderam a observar as reais necessidades das crianças, a respeitá-las e serem responsáveis por elas, a estar com o olhar mais atento ao desenvolvimento das mesmas. Dentre os relatos, destaca-se o da Educadora 16:

Educadora 16 – Aprendi a ter um olhar cada vez mais atento às ações da minha criança, preocupando-me com o processo, realizando questionamentos corretos e valorizando cada descoberta e também o que ainda será descoberto.

Uma formação continuada em serviço que tenha como foco despertar nos profissionais o interesse pelas manifestações infantis, conhecer as crianças de fato, tomando-as interlocutores do processo educativo, certamente trará boas perspectivas de desenvolvimento profissional.

Assim, um educador/professor que aposta nas crianças, reconhece que contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos se constitui numa tarefa exigente e complexa que envolve doses de competência profissional, arte, sabedoria, delicadeza e uma grande vontade de ousar (CARVALHO, KLISYS, AUGUSTO, 2006).

A fala destes profissionais sugere que, para eles, a formação continuada vem cumprindo seu papel, visto que relatam que por meio da formação aprenderam a desenvolver suas funções com mais profissionalismo o que nos permite inferir que se desenvolveram enquanto profissionais. Cumpre o papel também quando os profissionais relatam que buscam alternativas de melhorias de suas práticas com vistas ao aprendizado das crianças.

4.4 AS MANIFESTAÇÕES DO *HABITUS* PROFESSORAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme observado no segundo capítulo deste estudo, a partir da contribuição de diferentes autores, pode-se compreender a existência de algumas dimensões que constituem as disposições de um *habitus* professoral do professor de educação infantil, sendo elas: **o maternal, a feminização, o cuidado, as relações afetivas e ensinar e aprender.**

A questão da identificação e descrição das disposições do professor de educação infantil se delineou a partir da investigação do referencial teórico, posterior à aplicação dos questionários. Uma das intenções deste estudo era a de identificar, acessando os relatos descritos pelos agentes pesquisados nos questionários, as dimensões descritas acima que constituem as disposições deste *habitus* professoral. Entendendo que o *habitus* professoral se expressa por meio de regularidades profissionais, pela forma como o profissional atua em sala de aula e pelos comportamentos que manifesta neste momento.

Neste estudo, o instrumento utilizado para recolha dos dados, como já especificado anteriormente, foi a aplicação de um questionário. Desta forma, a identificação das dimensões do *habitus* professoral nos agentes pesquisados, passa a ser feita mediante seus depoimentos no questionário. Para analisar os comportamentos ou a maneira como esse profissional atua em sala de aula, seria necessário contar com técnicas como a observação participante e a entrevista, o que não foi possível neste momento.

Assim, acessando os relatos descritos pelos agentes pesquisados nos questionários, foi possível a identificação de duas dimensões que constituem as disposições de um *habitus* professoral do professor de educação infantil, tomando por referência as dimensões detectadas no referencial teórico deste estudo, a saber: a feminização e ensinar e aprender.

- **Feminização**

Analisar a feminização, os gêneros dos profissionais que atuam na educação infantil é uma forma de entendê-lo como componente importante quando se pensam as relações sociais, as diferenças entre os sexos, as relações de poder que se estabelecem nas sociedades.

Sobre estas divisões constitutivas da ordem social, Bourdieu (2011) sustenta que há duas classes de *habitus* nestas divisões.

(...) as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis*⁴⁰ corporais opostos e complementares e de princípio de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e feminino. (2011, p. 41).

Para este autor, estas diferentes classes de *habitus* demonstram que ao homem cabem todos os atos considerados perigosos, espetaculares, que requerem braveza. Já para as mulheres, cabem os trabalhos domésticos que Bourdieu nomeia como “privados e escondidos”, relacionados aos cuidados com as crianças, com os animais, com a lavoura, tratados, por ele, como monótonos e humildes.

Como demonstrado no item que trata sobre a caracterização dos agentes pesquisados, **98,5%** (noventa e oito e meio) destes **são mulheres**.

Isto comprova o já exposto anteriormente, que esta profissão vem sendo desenvolvida essencialmente por mulheres. Essa presença feminina em massa está baseada no fato de que historicamente, se acreditou que a mulher, considerando-se suas aptidões maternas, está mais preparada para cuidar das crianças pequenas.

Esta constatação da feminização do professorado confirma-se por meio de estudos censitários realizados pelo MEC/INEP (2009) onde se encontra a afirmação de que “nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%,

⁴⁰ Segundo Medeiros (2011, p. 288) “em sua teoria sociológica, Bourdieu entende que a *hexis* é o componente do *habitus* que traduz as posturas, as disposições do corpo interiorizadas”. Relaciona-se aos modos de agir, falar, olhar e andar dos agentes.

respectivamente)” (INEP, 2009, p.22). Estes estudos censitários revelam que quanto menor a faixa etária, maior a presença das mulheres.

Segundo Cerisara (2002),

a constatação de que essa profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino, quando é enfatizado o predomínio de mulheres como profissionais dessas instituições, significa a compreensão de que a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade (...). (2002, p. 28).

Isto permite inferir que as relações de gênero vão muito além do limite biológico, elas são definidas e demarcadas a partir dos diferentes contextos históricos, sociais e culturais nas sociedades.

- **Ensinar e aprender**

Outra dimensão identificada como uma das disposições que compõem o *habitus* professoral do professor de educação infantil é ensinar e aprender. Esta dimensão revela que o professor não assume exclusivamente a posição daquele que ensina, educa, forma, mas antes revela que o mesmo está em constante estado de aprendizagem. Aprende com as crianças/alunos, com os pares, com e no exercício de sua profissão e nos diversos processos formativos dos quais participa.

Isto pode ser verificado nos depoimentos dos agentes pesquisados em Curitiba, pois revelam a preocupação em oportunizar experiências educativas significativas às crianças de modo que elas adquiram os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, mas também demonstram que necessitam aprender constantemente a fim de que sua prática seja cada vez mais qualificada. Observam-se os depoimentos das seguintes profissionais:

*Educadora 22 – Reflito sobre a minha postura enquanto educadora e a relação a qual estabeleço com minhas crianças, sendo eu mediadora do saber, devo planejar minhas aulas, **com o pensamento voltado para o desenvolvimento cognitivo e social das minhas crianças.***

*Professora B – O ser humano está em constante aprendizado e crescimento e para isso tem que estar atento para todos os sinalizadores. **Desde que entrei no CMEI tenho aprendido muito**, pois a educação infantil é diferente do ensino fundamental, aqui a prática esta voltada mais ao lúdico e **isso tive que aprender e mudar em minha prática.***

A partir dos depoimentos destas profissionais é possível perceber que os aprendizados adquiridos por elas refletem-se diretamente em sua prática profissional. Isto leva a considerar que a reflexão sobre a prática se torna um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e também da ação (MARCELO GARCIA, 1997).

Destaca-se ainda o depoimento da Professora H:

Aprendi a realizar um trabalho mais coerente e com muito mais profissionalismo. O professor comprometido está em constante busca por conhecimento e através da formação em serviço essa busca se torna mais prazerosa, pois podemos estudar dentro da nossa realidade de ensino juntamente com os profissionais que fazem parte da equipe pedagógica.

Ao observar o depoimento desta professora é possível considerar que a formação continuada em serviço tem-lhe possibilitado refletir sobre a sua própria realidade de trabalho analisando potencialidades e limitações no seu fazer pedagógico. Os aprendizados adquiridos pelos profissionais a partir da análise e interpretações da sua própria ação possibilitam-lhes o desenvolvimento de destrezas e habilidades necessárias ao bom desempenho da ação pedagógica.

Desta forma, constata-se que os profissionais pesquisados em Curitiba estão em constante processo de aprendizado. Mas revelam também que se preocupam em promover uma educação de qualidade às crianças pequenas. Preocupam-se em proporcionar um ensino que esteja voltado às necessidades das crianças de forma a proporcionar-lhes aprendizagens e desenvolvimento. Assim, manifestam em seu *habitus* professoral dimensões relacionadas ao ensinar e aprender.

Quanto às demais dimensões detectadas, a saber, o maternal, o cuidado e as relações afetivas, nota-se que as mesmas não ficaram tão evidentes. Observa-se que o instrumento utilizado para coleta de dados apresentava certa limitação não possibilitando a identificação de tais dimensões. Com a generalização inerente à pesquisa qualitativa e suas possibilidades de aproximar dados de universos de pesquisa distintos, pode-se por hipótese supor que as disposições do profissional que atua na Educação Infantil em Curitiba, são similares ao *habitus* professoral descrito no aporte teórico desta pesquisa, bem como suas dimensões componentes.

Acredita-se que seria possível, em hipótese, identificar de que forma o professor em formação incorpora novas disposições nos processos de formação, somando às disposições já adquiridas pela imersão em campos sociais diversos. Tal verificação, no entanto, demandaria um novo esforço de investigação no sentido de acompanhar mais de perto o profissional antes e depois da participação nos momentos de formação, contando com instrumentos como a observação participante e a entrevista para um aprofundamento na produção de dados que possam contribuir para a leitura dessas disposições. Aponta-se assim, a sequência para este trabalho, uma vez que a identificação das disposições auxiliaria a realização do desenho do campo social, a identificação dos capitais circulantes em tal campo e as lógicas de ação dos agentes, para um melhor entendimento e intervenção no cenário apresentado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata da educação de crianças pequenas, uma questão básica a ser considerada refere-se à formação dos profissionais para atuação nesta etapa. Conforme já visto neste trabalho, as discussões referentes à formação dos profissionais de educação infantil são recentes, pois há cerca de 50 (cinquenta) anos a educação da criança pequena ainda não havia nem sido mencionada na legislação educacional brasileira.

Contudo, com a promulgação da LDBEN 9394/96 este profissional passou a ser identificado e nomeado como professor. Para tanto, o profissional para atuar nesta etapa educacional deverá ter como formação mínima o Ensino Médio na modalidade Normal. Nesta mesma lei, encontra-se o indicativo de que os sistemas de ensino deverão assegurar aos profissionais da educação, aperfeiçoamento profissional continuado.

É, portanto, a respeito da formação continuada em serviço ofertada aos profissionais da educação infantil da RME de Curitiba que se centram os estudos desta pesquisa. Antes de apresentar as considerações finais acerca da mesma, destaca-se o grande e importante aprendizado pessoal enquanto pesquisadora, pois foi por meio dele que se trilharam os primeiros passos nesta longa caminhada da pesquisa, trajetória almejada e que não se encerra aqui.

Por meio do estudo teórico bibliográfico, foi possível aprender que os processos que envolvem as especificidades da identidade, da formação e da prática educativa dos profissionais da educação infantil são complexos e necessitam ser estudados e pesquisados a fim de atingir uma melhor compreensão. Pondera-se sobre o objetivo, se for que os profissionais da educação infantil se desenvolvam enquanto profissionais é imprescindível proporcionar-lhes formação continuada em serviço que atenda às suas necessidades e expectativas.

O presente estudo teve como seu objetivo geral conhecer as percepções dos profissionais atuantes na educação infantil da RME sobre os processos formativos em serviço dos quais participam em suas unidades de trabalho. Pode-se afirmar que este objetivo foi atingido, pois por meio dos dados obtidos com a aplicação do questionário, foi possível conhecer o que pensam os profissionais acerca da formação continuada em serviço.

Estes dados permitiram a contemplação de uma visão geral sobre como os profissionais da educação infantil entendem a formação continuada em serviço e qual importância dão a ela. Os mesmos relatam que a formação continuada em serviço é muito importante, de grande relevância para o seu desenvolvimento profissional, proporcionando aprimoramento da prática pedagógica destes profissionais.

Foram elencados ainda, objetivos específicos para uma análise mais aprofundada acerca desta temática. O primeiro deles pretendia verificar se os profissionais pesquisados reconhecem nas pedagogas, que atuam em suas unidades, o papel de formadora em serviço. Todos os agentes responderam a este questionamento, mas apenas 19% dos 57 (cinquenta e sete) pesquisados, afirmaram que a pedagoga em sua unidade é responsável pela formação em serviço. Isto mostra a necessidade de dar maior visibilidade a este processo formativo, pois é imprescindível que os profissionais reconheçam nas pedagogas o papel de formadora, visto que esta é a identidade que se almeja para elas na educação infantil da RME de Curitiba. Uma possibilidade seria a criação de algum documento, aos moldes de outros já existentes na RME, que tratasse especificamente das atribuições e ações a serem desenvolvidas pelo pedagogo na educação infantil. Este documento poderia tratar a respeito da identidade do pedagogo de educação infantil na RME de Curitiba, ou seja, da necessidade de assumir uma identidade/postura de formador em serviço, bem como oportunizar subsídios ao mesmo por meio da indicação de estratégias formativas a serem adotadas por este profissional na sua atuação enquanto formador. Esta seria uma alternativa para formalizar os indicativos do trabalho a ser desenvolvido pelo pedagogo.

Os agentes reconhecem que a pedagoga é responsável por orientar a prática pedagógica, por sugerir novos encaminhamentos, por informar os procedimentos que devem ser adotados em toda a rede, por acompanhar e esclarecer quando do surgimento de dúvidas e incertezas. Mas sabe-se que o papel de formador transcende estas ações, o formador é aquele que identifica as necessidades dos formandos e a partir delas estabelece uma relação pedagógica com os mesmos, favorecendo a aquisição e o aprimoramento de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes que sejam condizentes com sua prática

profissional, com vistas ao desenvolvimento profissional dos mesmos e à promoção de uma educação de maior qualidade para as crianças pequenas.

O segundo objetivo específico visava compreender como os profissionais da educação infantil avaliam a formação continuada em serviço, ouvir as suas considerações a respeito da formação da qual participam. Para tanto, questões sobre a participação na formação, a possibilidade de refletir sobre a prática docente a partir da formação e que conteúdo consideram ter sido mais significativo, foram direcionadas aos pesquisados.

Com relação à participação na formação em serviço, pouco mais de 3% dos pesquisados afirmaram não participar da mesma, sendo que um deles não retratou o motivo para esta participação e outro afirmou não participar, pois trabalha num turno contrário ao da sua pedagoga na unidade. Cabe aqui a consideração de que é preciso se pensar nestes profissionais, que atuam em turnos contrários ao da pedagoga e não tem a oportunidade de participar das formações em serviço promovidas pela mesma. Quem garantirá a este profissional a formação, visto que também é um direito do mesmo? Uma alternativa é fazer um estudo e verificar a possibilidade de que a pedagoga permaneça em período integral nos CMEIs. Isto poderia ser de grande valia, visto que as crianças e boa parte dos profissionais que atuam nestas instituições também permanecem período integral nas mesmas e assim, ela teria condições de garantir a formação continuada em serviço para os profissionais que atuam somente no período da tarde, quando geralmente a pedagoga não está mais no CMEI.

Um pouco mais da maioria dos profissionais pesquisados também afirmou que participa da formação numa frequência de uma vez na semana, o que é considerado adequado. Em contrapartida, 13 (treze) profissionais relataram que participam da mesma apenas uma vez ao mês, ou então nem isso. Essa situação se configura como algo preocupante que merece atenção a fim de que todos os profissionais da rede tenham as mesmas condições de acesso à formação continuada em serviço.

Os profissionais avaliam ainda que a formação tem-lhes possibilitado refletir de forma contínua sobre as práticas que desenvolvem nas instituições. Indicam que refletem sobre como podem proporcionar uma educação que esteja mais voltada às necessidades infantis. Seus olhares estão voltados ao que as crianças precisam para aprenderem e se desenvolverem. Enxergar as necessidades das crianças

aliado ao que discutem e constroem nos momentos formativos tem promovido uma ressignificação das práticas docentes.

No que diz respeito aos conteúdos que foram trabalhados na formação os profissionais elencaram qual se tornou mais significativo em suas opiniões. Destaque para o foco formativo relativo ao conhecimento matemático que recebeu a indicação de mais de 33 % dos pesquisados. Este número pode ser associado ao fato de que este era o conteúdo que estava sendo trabalhado no momento em que os profissionais participaram da pesquisa. Mas, todos os outros conteúdos/focos de formação apareceram citados nas respostas dos pesquisados ao menos uma vez. Alguns deles ainda relataram que todos os conteúdos trabalhados tiveram sua importância e foram em algum ponto, significativos.

O terceiro objetivo pretendia identificar as dimensões que constituem as disposições do *habitus* professoral do professor de educação infantil. Algumas destas dimensões foram identificadas nos estudos teóricos realizados nesta pesquisa e pretendia-se identificá-las também nos agentes pesquisados na RME de Curitiba. A partir dos dados coletados foi possível identificar nos agentes pesquisados duas das cinco dimensões elencadas no aporte teórico desta pesquisa. Identificou-se que os agentes pesquisados em Curitiba revelam em seu *habitus* professoral dimensões relativas à feminização, visto que mais de 98% (noventa e oito) dos profissionais são mulheres; e ao ensinar e aprender, pois em seus depoimentos estes profissionais manifestam a preocupação constante em oportunizar um ensino que esteja voltado às necessidades da criança pequena, mas também indicam que estão em constante processo de aprendizado profissional, com vistas ao aprimoramento de sua prática pedagógica. Quanto às demais dimensões apontadas, neste momento, pela limitação do instrumento, não foi possível identificá-las.

A partir das considerações apresentadas, percebe-se que a formação continuada em serviço ofertada aos profissionais atuantes na educação infantil do município de Curitiba tem de certa forma, cumprido seu papel, pois os mesmos afirmam que avançaram e aprimoraram a sua prática profissional a partir da formação, o que resultou em um trabalho ainda mais qualificado. Relatam ainda, que se desenvolveram enquanto profissionais de educação infantil revendo alguns conceitos e posturas já consolidadas e modificando sua atuação em benefício da

criança pequena. Mas há que se considerar que esta formação precisa ser garantida a todos indistintamente, pois alguns profissionais relatam ter dificuldade em participar da formação, pois uns não têm contato direto com a pedagoga (responsável pela formação na unidade educativa), outros não participam regularmente por problemas na ordem de recursos humanos, o que faz com que as permanências sejam espaçadas e, conseqüentemente, os profissionais preocupem-se apenas com a elaboração do planejamento, sem tempo para estudos nestes momentos, ou ainda porque a pedagoga esteja assumindo outras funções não prioritárias e deixando de lado seu papel de formadora.

Questões como estas precisam ser repensadas e estudadas pelas instâncias responsáveis para que se tenham condições de garantir o direito à formação continuada para todos os profissionais.

É preciso mencionar um dado que chamou muito a atenção da pesquisadora e que aparece em diferentes momentos, retratado nos relatos dos profissionais: o fato de que muitos deles afirmam que a formação continuada em serviço lhes possibilitou olhar a criança de maneira diferenciada. Contam que aprenderam a reconhecer as reais necessidades das crianças, a acreditar no potencial que elas têm, a respeitá-las nas suas limitações, a ouvir o que elas têm a dizer e a serem responsáveis pelo cuidado e educação das mesmas. Este fato merece ser realçado, pois um dos princípios da formação é proporcionar aos profissionais conhecimentos e instrumentos que os levem a praticarem uma educação infantil de qualidade que atenda às necessidades infantis. Neste sentido, pode-se afirmar que a formação continuada em serviço tem fomentado em alguns profissionais a efetivação desta prática.

Após estas considerações, encerra-se esta pesquisa almejando que ela possa contribuir com os processos formativos de profissionais que atuam na educação infantil, pois ensinar e aprender são condições inerentes ao professor e à medida que aprendemos mais, mais nos desenvolvemos enquanto profissionais, mudamos a maneira de olhar e enxergar o mundo que está ao redor, tendo ainda mais condições de proporcionarmos uma educação de maior qualidade às nossas crianças.

Sobre uma formação continuada que possibilite que os profissionais aprimorem sua forma de olhar o mundo e principalmente as crianças, menciona-se a

poesia de Rubem Alves que diz: "As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos."

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALAVARADO-PRADA, L. E. FREITAS, T. C. FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALAVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora universitária, 1997.

ANDRADE, E. C. M. **Os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores na unidade escolar: “o Projeto Especial de Ação” e “o Programa a rede em rede: A formação continuada na educação infantil” no município de São Paulo**. 2010, 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODNAR, R. T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico- práticas com professoras da educação infantil**. 2006, 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOUDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na educação Infantil**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1 e 2. Brasília: 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1999a.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acessado em 27/11/2013.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acessado em 25/11/2013.

BUENO, M. C. de S. **Formação contínua em serviço: um estudo com os Profissionais dos centros de educação infantil**. 2007. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

CAMPOS, J. R. **“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas – PB**. 2008. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CARVALHO, S. P., KLISYS, A., AUGUSTO, S. **Bem-vindo, Mundo!** : criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COTA, T. C. M. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creche**. 2007. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et. al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5 ed. São Paulo : Edições Loyola. 1998.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: planejamento e avaliação. Curitiba: SME, 2010.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2009.

CURITIBA. Lei n. 12.348 de 16 de agosto de 2007. Altera dispositivos da Lei nº 10.190, de 28 de junho de 2001, que “Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal”, institui a hora permanência para os cargos de Educador e Educador Social, regidos pela Lei nº 12.083, de 26 de dezembro de 2006 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 16 de agosto de 2007.

CURITIBA. Decreto 3 de 8 de janeiro de 2007. Aprova conjunto de atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo de Educador da carreira de Educador e de Educador social da carreira de Atendimento social da Administração direta da municipalidade de Curitiba. **Diário Oficial do Município**, 9 de janeiro de 2007.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 2. Curitiba: SME, 2006a.

CURITIBA. Lei 12.083 de 19 de dezembro de 2006. Reestrutura as carreiras de Educador, Atendimento Social da Administração Direta e de Atendimento Social da Fundação de Ação Social – FAS; altera as Áreas de Atividade de Atendimento Social, Atendimento Sócio-Preventivo, Educação Infantil, Serviços de Creche e Risco Social na Administração Direta; suprime as áreas de Atendimento Social e Risco Social na Fundação de Ação Social; revoga a Lei nº 10.390, de 11 de abril de 2002 que “Cria as carreiras de atendimento à infância e adolescência e de atendimento social, transforma os cargos de carreiras de desenvolvimento social previstas na Lei nº 7.670/91 e suas alterações da Administração Direta e da Fundação de Ação Social – FAS, e altera a redação do art. 5º, caput, da Lei nº 8.579, de 29 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 20 de dezembro de 2006b.

CURITIBA. Lei número 10.190-2001. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial do Município** nº 48, 28 de junho de 2001.

CURITIBA. Decreto 762 de 3 de julho de 2001. Aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de magistério público municipal. **Diário Oficial do Município**, julho de 2001.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

FCC (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros**: relatório final. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 21/06/2012.

FEBRONIO, M. P. G. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v. 12, n.2, p. 151-171, jan/jun 2011. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2305/pdf>. Acesso em: 25/02/2013.

FERNANDES, J. G. D. **Desvelando uma instituição de educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância.** 2008, 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Edição Histórica 100 anos. *versão eletrônica*. 5 ed. 2010.

FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. LEITE, M.I. NUNES, M.F. GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 77-99.

GASTALDI, M. V. **Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador.** 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. (org). **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GATTI, B. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acessado em 17/10/2013.

IMBERNÓN, F. **formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do**

Censo Escolar da Educação Básica 2007 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117-132.

_____. (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006, p. 797-818. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 28/08/2013.

LESSARD-HÉBERT, M. GOYETTE, G. BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. 4 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores** – Para uma Mudança Educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p. 51-76.

MEDEIROS, C. C. C. de. Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 281-300, jan./mar. de 2011.

NADOLNY, L. de F. e GARANHANI, M. C. Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil. In: ENS, Romilda T. e BEHRENS, Marilda Ap. (org) **Ser professor: formação e os desafios da docência**. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 231-250.

NADOLNY, L de F. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**. 2010. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NASCIMENTO, M das G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 69-90.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa : Nova Enciclopédia, 1997, p. 13-33.

OGLIARI, C. R. N. **Os saberes dos professores: marcas de uma trajetória de vida**. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp, 2009, Curitiba. Políticas e Práticas Educativas: Desafios da aprendizagem, 2009, p. 1915-1926.

OLIVEIRA, M. C. **A educação infantil pública de Campinas e a formação continuada de professores: de qual formação falamos?** 2011, 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade católica de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto – Portugal : Porto Editora, 2009, p. 221-284.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de investigação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-88.

PELISSARI, C. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá**. n. 30, abr./2007, p. 28-34.

ROCHA. E. A. C. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. n.16, 2001, p. 27-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf> Acessado em 29 de janeiro de 2013.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROSMANN, M. A. **A formação pedagógica continuada na educação infantil: necessidades atuais e seus desafios**. 2009, 91p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

SILVA, I. de O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 117-132.

SILVA, M. da. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011b.

SILVA, M. A. de S. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**. n. 1, v. 2, agosto de 2008.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Ago 2005, n.29, p.152-163. ISSN 1413-2478

SOARES, L. M. R. ***Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – Pb***. 2011. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOCZEK, M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. 2006. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de educação: 500 anos de Educação**. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago. 2000, 61-88. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acessado em 28/11/2013.


TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores:** Estado da prática. PREAL Brasil, n. 25, out./2003, 60p. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf Acessado em: 13 de dezembro de 2013.

VILLELA, H. de O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. FILHO, L. M. F. VEIGA, C. G. (org). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1	-	AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 1.....	142
ANEXO 2	-	AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 2.....	143

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA 1

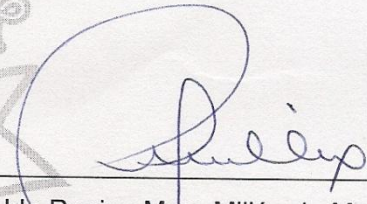
CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Avenida João Gualberto, 623
3º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503080
www.curitiba.pr.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora Rozane Marcelino de Barros (mestranda) da Universidade Federal do Paraná a realizar o estudo denominado **“Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes na educação infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba: proposta, realidade e desafios”** durante o ano de 2012, nos Centros Municipais de Educação Infantil. Estamos cientes sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições.

Curitiba, 22 de junho de 2012.



Ida Regina Moro Milléo de Mendonça
Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA 2



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623, 6º andar
Torre B, CEP 80030-000
Alto da Glória, Curitiba, PR
Tel. (41) 3350-3648
www.cidadedoconhecimento.org.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora Rozane Marcelino de Barros (mestranda) da Universidade Federal do Paraná a realizar o estudo denominado **“Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes na educação infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba: proposta, realidade e desafios”** durante os anos de 2013 e 2014, nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Estamos cientes sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições.

Curitiba, 20 de fevereiro de 2013.

Francinara Adimari de Souza Netto Koop
Diretora do Departamento de Educação Infantil

APÊNDICES

APÊNDICE 1	- SOLICITAÇÃO DE LIBERAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	145
APÊNDICE 2	- ENTREVISTA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	147
APÊNDICE 3	- QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	156
APÊNDICE 4	- TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	159
APÊNDICE 5	- TABULAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO.....	160

APÊNDICE 1 – SOLICITAÇÃO DE LIBERAÇÃO PARA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



Curitiba, 22 de maio de 2012.

Prezada Senhora,

Vimos por meio desta, solicitar a liberação para a realização da pesquisa **“Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes na educação infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba: proposta, realidade e desafios”** que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

A citada investigação tem por intenção coletar dados empíricos, para posterior inferência, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, assim como propõe as seguintes etapas de estudo:

Intenção da pesquisa

Investigar como vem acontecendo a formação em serviço dos profissionais atuantes na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, analisando em que medida esta formação chega até este profissional e que mudanças de encaminhamentos com as crianças a formação vem proporcionando.

Procedimentos metodológicos

Para que se possa investigar como vem acontecendo a formação em serviço dos profissionais atuantes na educação infantil, analisando em que medida esta formação chega até este profissional e que mudanças de encaminhamentos com as crianças a formação vem proporcionando, é imprescindível o contato direto com estes profissionais.

Para tanto, a intenção desta pesquisadora é estabelecer tal contato com os Núcleos Regionais de Educação, com as pedagogas de educação infantil que farão a indicação de 10 (dez) CMEIs de cada regional, exceto NRE Matriz que possui apenas 3 (três) CMEIs oficiais, para participarem desta pesquisa. Para estes CMEIs, será enviada uma carta de apresentação com o objetivo e metodologia da pesquisa e um questionário, com perguntas referentes à formação continuada em serviço, que deverá ser respondido por um profissional (educador) da unidade.

Após a análise e tabulação dos dados, serão selecionados 5 (cinco) profissionais, que participarão de uma entrevista onde serão levantadas questões referentes à mudança de encaminhamentos na prática pedagógica dos mesmos, após a participação na formação continuada em serviço.

Agradecemos antecipadamente a gentileza de suas providências no sentido da liberação para a efetivação da investigação, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e firmando nesta solicitação o compromisso de realizar, para o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Curitiba, a devolutiva do material em que se encontram restituídos os principais achados da pesquisa, visando contribuir para a construção do conhecimento científico e também seu acesso para a comunidade de forma geral.

Rozane Marcelino de Barros
(rozbarros@sme.curitiba.pr.gov.br)
Mestranda em Educação

Prof^a. Dr^a Cristina C. Cardoso de Medeiros
(cricaccm@gmail.com)
Professora do PPGE/UFPR (orientadora)

Ilma Senhora
Ida Regina Moro Milléo de Mendonça
Diretora Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Curitiba

**APÊNDICE 2 - ENTREVISTA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CURITIBA
em 15/05/2012.**

1. Quando teve início o processo de formação continuada em serviço na educação infantil da RME?

Em 2003, quando as unidades de educação infantil passaram a contar com um pedagogo em seu quadro funcional, a SME tinha uma preocupação importante de como seria a atuação deste pedagogo. A partir do acompanhamento que as pedagogas do Núcleo Regional de Educação do Cajuru, faziam da atuação do Instituto Avisa Lá em duas unidades desta regional em 2004, elas traziam resultados de como era desenvolvido o trabalho, foi pensado que seria interessante fazer esta formação para a equipe pedagógica do DEI porque traria mais esclarecimentos de como este pedagogo estaria atuando dentro das unidades, a partir do que foi observado que vinha acontecendo com o Instituto Avisa Lá nestas duas unidades.

2. Então o ingresso deste pedagogo nas unidades de educação infantil, desde o início teve-se a ideia de que ele seria um formador em serviço?

No início não, no início tinha-se a ideia de que ele seria componente da equipe pedagógico administrativa da unidade com a responsabilidade de toda a organização do trabalho pedagógico nos CMEIs, orientar os planejamentos e acompanhar todo o trabalho. Ainda não se tinha a visão de pedagogo formador, pois quem trouxe esta identidade para o pedagogo, foi o Instituto Avisa Lá, que eles trabalham com esta perspectiva. Aliás, eles usam o termo Coordenador Pedagógico em geral, para o Brasil todo. Então, os dois primeiros anos de convênio foram financiados pelas empresas vinculadas ao Instituto e que o sustentam, pois o mesmo é uma instituição sem fins lucrativos. Esta formação inicial foi então, toda subsidiada por estas empresas, Gerdau, Instituto C&A de voluntariado, etc. Eles têm muitas empresas parceiras no sentido de apoiar e mantê-lo. Nos anos posteriores este serviço já não poderia mais ser subsidiado pelo instituto sem custo para a RME, pois o programa que o Instituto tinha na época era desta formação em dois anos. Porque eles tinham a seguinte opinião: em dois anos se trabalha, ensina-se o processo de formação em serviço e sai de cena, porque a intenção é “ensinar a pescar e não dar o peixe” e a formação vem acontecendo em todo o tempo assim, a gente está sempre aprendendo a pescar. Então a avaliação que eles fazem é que 2 anos é o tempo limite para oferta desta formação sem ônus para a RME.

Passados estes dois anos nós vimos a importância da continuidade, porque nós tínhamos muita coisa para estar construindo na educação infantil, pois era recente e ainda estamos em processo de construção. Naquela época estávamos lidando com documentação, com proposta pedagógica, com Diretriz para todo o trabalho, então era fundamental junto a isso pensar na questão deste pedagogo nas unidades, como seria sua atuação lá dentro. Logo depois da vinda do pedagogo e a gente trabalhando com a formação, nós ficamos ainda mais satisfeitos com a contratação deste Instituto, por conta de qualificar o tempo de permanência conquistado na Rede pelos profissionais da educação infantil. Porque logo que a educação infantil foi incorporada à Rede os tempos para planejamentos eram mínimos, eram bem escassos, duas horas semanais, às vezes uma hora e isso acompanhando toda a situação de recursos humanos, não tinha equipe para cobrir as permanências, nem existia esta ideia como é posta hoje na rede. Então tinha toda esta situação e quando houve esta conquista, de espaço para permanência nas unidades. Em 2007, com a instituição da hora permanência, aprovada pela Câmara Municipal, tornando-se direito dos profissionais, aí sim a gente percebeu uma maior importância do Instituto conosco, na construção desta identidade do pedagogo formador, utilizando o espaço de permanência para a formação, qualificando este espaço como um espaço de formação. Foi muito bacana esta construção e que foi acarretando na mudança de identidade dos profissionais como já falei e mudança de identidade e direcionando e clarificando a atuação de cada um em cada lugar que ocupa. Antes existia a confusão de papéis da direção com pedagogo, não se tinha muito claro, então com isso foi ficando muito claro que o pedagogo faz um plano de formação, coordena esta formação, trabalha orientando, acompanhando, avaliando os processos junto com a equipe de profissionais e o diretor hoje ele participa também desta formação, compreende todo este processo, conhece o projeto político pedagógico para poder dar todo o apoio para que ele se efetive. Ele é co-responsável e também tem como gestor, responsabilidade em desenvolver projetos institucionais e na própria formação a gente trouxe esta função para ele. Dependendo da situação que vai mexer com toda a unidade, todo o CMEI, para uma melhoria, para o desenvolvimento da proposta pedagógica, para o desenvolvimento das crianças, por exemplo, melhorar o parque ele vai desenvolver isso como projeto institucional porque vai envolver as crianças de todas as turmas, a comunidade é algo abrangente. O projeto institucional, muitas vezes, extrapola os muros do CMEI, envolve comunidade, família, etc.

Assim podemos dizer que hoje o diretor não é mais apenas um administrador?

Não é mesmo, mudou muito a função dele.

Mudou mesmo a função dele, porque se antes tínhamos um diretor que se preocupava apenas com questões de APPF, atender a comunidade, administrar conflitos da equipe e ficava por aí, hoje se tem um diretor com olhar voltado para as questões pedagógicas. Isso mesmo

- 3. Então em 2005 e 2006 o Instituto atuou como convênio e a partir de 2007 passa a ser contratado pela SME. E a Maria Virgínia (formadora) representa este instituto? E existiu da SME um indicativo para que fosse ela a pessoa que atuaria nesta formação?**

Sim, até 2007, convênio e a partir daí um contrato com o Instituto. Sim ela atua como formadora e consultora. Existe, porque como ela já vem acompanhando, como a Maria Virginia Gastaldi foi quem entrou desde o início com este trabalho na rede, pelo fato de ela já conhecer a nossa realidade, já ter um trabalho em processo e a gente vendo as questões que precisavam ser pontuadas ela seria a pessoa mais indicada. Porém, dependendo das necessidades durante este percurso de formação, nós tivemos outros profissionais do instituto também dentro deste contrato. Por exemplo, quando a gente teve situações para discutir na gestão nós contamos com a presença de outra formadora que no momento não lembro o nome. Nós já tivemos mais três profissionais do instituto que já estiveram conosco neste percurso, neste tempo de formação. Então conforme a necessidade solicita-se outros profissionais. Mas a Prof. Maria Virginia ela é bem destas questões pedagógicas, do trabalho junto à criança, de como planejar, o trato didático do conhecimento na educação infantil. Este é o forte dela e por isso ela representa o Instituto aqui na formação.

- 4. Existe um documentado norteador deste processo de formação da RME de Curitiba? (Se sim qual é, se não, por que não e se existe uma proposta de redação de tal documento norteador)**

Documento da rede oficial, não. Mas nós temos diferentes registros desta formação dentro da rede. Então assim, o contrato eu considero um documento relacionado à esta formação, porque nele estão contidas todas as cláusulas de como vai se dar esta formação e todo novo contrato ele é modificado é avaliado. No decorrer da formação a gente tem que encaminhar relatório com relação à prestação serviços, como é um serviço contratado a gente tem que estar avaliando e prestando contas deste serviço.

Nunca foi pensado em construir, como existem os referenciais que são documentos direcionadores do trabalho pedagógico, um documento para o

pedagogo, que tratasse sobre as questões de formação, do seu trabalho como formador, das estratégias que ele poderia usar na formação?

A gente vem tratando de todas estas questões em cursos freqüentes e os encaminhamentos nas regionais também tratam disto, como também, anualmente quando entram novos pedagogos nós temos um curso para os pedagogos e ali a gente traz toda a fundamentação, ta tudo escrito ali, mas não tem um documento que pudesse ser entregue a ele e dissesse tudo o que nós falamos está escrito aqui.

5. Como é feita a avaliação/verificação deste processo formativo?

Bem nós temos ano a ano, quando a gente inicia um processo de formação a gente lança um diagnóstico da rede, como estamos em relação a este foco de formação e o que nós queremos como meta de mudança de formação até chegar na criança, as aprendizagens que a gente espera para o desenvolvimento dela. Então, por exemplo, quando a gente tratou de Artes, aconteceu um empenho de toda a rede em fazer um diagnóstico. Este diagnostico acontece dentro das unidades o que possibilita uma visão regional e tem uma visão de rede, em relação a como estamos e daí a gente estabelece as metas junto com o instituto do que nós queremos então e a partir destas metas elabora-se o plano de formação. Cada regional faz seu plano de formação e vai pondo em prática este plano e em todos os encontros que a gente tem de formação, quando a gente retoma os encontros e discute os encaminhamentos, nós estamos avaliando a formação em si e como isto está chegando até o pedagogo, se está chegando, ou não está chegando e por que não está chegando e assim por diante. Por exemplo, nós estamos exatamente no momento de estar discutindo as metas com jogos matemáticos com as crianças e algumas metas que ainda não alcançamos, por que e o que temos que fazer, identificando estas questões. Então a avaliação é processual, assim como a gente pensa a avaliação da criança. Então a partir de metas, de um ano pro outro a gente trabalha acompanha esta formação durante todo o ano, nas retomadas com a Prof. Virginia, depois em reuniões de equipe de núcleo de pois do encontro de formação que é mensal. As nossas reuniões de equipe também são mensais então a gente está sempre retomando as questões com a equipe para sedimentar, acertar coisas que precisam ser revistas e colocadas em prática, então é uma constante esta avaliação e ela vem a partir das metas e objetivos de trabalho mesmo que estão postos nos planos de formação para toda a rede em relação ao foco da formação. Hoje a gente está ampliando um pouco mais este olhar, pois no começo a gente observou que o foco principal, que hoje, por exemplo, é conhecimento matemático, mas as outras áreas de formação humana também precisam estar sendo discutidas em algum momento então de 2 anos para cá a gente está mexendo muito com isso para não deixá-las no

esquecimento. E engraçado que isso foi a questão que eu fiz para a Ana Maria Melo quando estive aqui e é de São Paulo, porque eles lidam com o mesmo modelo de formação e a minha pergunta para ela foi: “Como é que vocês fazem em relação aos focos já trabalhados para não ficarem no esquecimento”. E ela falou assim: “Este é o nosso maior nó”. E por outro lado, porque que a gente faz este recorte dentro de um foco para fazer a formação, para poder aprofundar os assuntos, discutir. E o que a gente tem observado ao longo de todo este tempo, para cada área de formação humana, os mesmos encaminhamentos geram novas dúvidas, porque mudando a área mudam-se os objetivos, referências que você tem que buscar, é tudo diferente, são outros desafios.

6. Você tem percebido avanços/mudanças significativas na atuação pedagógica dos professores desta faixa de escolarização a partir da participação nesse processo formativo?

Mas com certeza, sabe porque, olha uma coisa: a questão do planejamento mesmo, hoje a gente tem uma sistemática de planejamento em uma situação que antes nós não conhecíamos e este conhecimento foi construído na formação. Então por exemplo, você partir de um planejamento anual dentro da unidade que pensa o ano todo de trabalho e isto por faixa etária, por turma. Pensar que a criança ela entra no Berçário e vai sair com 5 anos, então é o período da educação infantil, é uma etapa educacional que precisa que esse pedagogo da unidade oriente a sua equipe a entender, e esta é uma construção de toda a rede que a gente está aprendendo a fazer, ano a ano, até onde a gente vai com as crianças, até onde podemos ir com as crianças e esta resposta é sempre assim: até onde ela dizer que pode, a resposta tem sido esta na formação, pra que a gente tenha clareza então do que a gente trabalha, que a gente não trabalha tudo com as crianças de uma mesma turma, você pode ir dosando isso nesta etapa da educação infantil. Mas não que você não vá estar considerando estes objetivos de aprendizagem, por exemplo leitura, nós temos leitura do berçário ao pré, então o que se faz no berçário para dar condições de aprofundamento para a criança quando estiver no pré em relação a leitura. Então essa é a discussão principal que a gente vem fazendo e esse é um avanço importantíssimo para nós em termos de planejamento. Isto eu estou falando do meu lugar, do lugar do núcleo regional, de muitos pedagogos de CMEI, mas quanto ao educador lá na ponta a construção deste olhar está em processo, é importante que se saiba disso. Porque muitas vezes nós temos unidades em que o pedagogo acaba conduzindo mais este olhar, discutindo com sua equipe, temos outras unidades que tem profissionais com uma maior caminhada daí ele já participa muito mais deste trabalho pedagógico, mas o que estou querendo dizer que é uma construção. Porque você me perguntou o que eu observo de mudanças né, ao mesmo tempo que a

gente trabalha na formação continuada, nós temos os cursos por exemplo o EAD do Desenvolvimento Infantil, o EAD dos Referenciais para a Organização do Trabalho Pedagógico, e os profissionais, os educadores tem participado destes cursos. Então o que a gente tem observado que o Departamento com uma mesma linguagem de trabalho para planejamento, avaliação, e tudo mais ele leva estas informações em todos os espaços formativos e aí o que a gente observa é que quando o educador vem apresentar uma prática no seminário que nós temos, ou numa conclusão de curso, que nós temos isso amarrado que ele tem que apresentar uma prática, a gente viu o crescimento destes profissionais, tanto para se colocar naquela posição de autor de uma prática, por que nós viemos de uma época em que era executor para uma situação hoje que ele se coloca como autor de uma prática, ele apresenta o planejamento que fez, ele justifica, reflete sobre sua prática e justifica porque está trazendo isso para sua turma. E essa conquista é uma coisa que a gente valoriza muito porque é uma construção se saber ser professor, saber ser docente que ninguém tira deste profissional e isso é construído na formação continuada. A medida que ele põe em prática, que ele reflete sobre sua prática e que tem estas parcerias dentro da própria rede, para fazer esta reflexão, porque sozinho ele não chegaria à estas mudanças e isto se dá graças a formação, a um espaço coletivo de discussão, porque eu até posso refletir sozinho, mas na troca com outros olhares, com outras percepções eu também enxergo melhor. As reuniões pedagógicas, por exemplo, que é uma diretriz da SME, são importantíssimas porque é o momento em que o pedagogo e o diretor tem toda a equipe reunida para poder refletir e pensar sob aspectos que são comuns a todos, de princípios mesmo, questões que dão base ao trabalho de todos. E as permanências atendem as especificidades de cada um, da turma, das dúvidas que tem em relação aos encaminhamentos de trabalho. Então este é um modelo de formação que a gente tem visto que dá muito certo, quando a gente está com esta estrutura funcionando. Esta é uma proposta bastante válida que a gente defende.

7. Este é um programa da SME ou é um programa desta gestão?

Eu não chamaria de programa. A Secretaria investe muito em formação dos profissionais, vamos começar por aí. Muito antes de a gente ter este contrato com o Instituto Avisa Lá, a Secretaria já de longa data, faz a Semana de Estudos Pedagógicos, cursos, seminários, o profissional é dispensado, no seu horário de permanência para fazer cursos fora, então este investimento em formação ele é historicamente reconhecido na nossa rede, reconhecido pelos profissionais e até fora da rede por outras instituições de educação que reconhecem o quanto nossa secretaria sempre investiu na educação dos profissionais. E a formação continuada em serviço da educação infantil,

esta contratação na verdade, ela vem de uma solicitação então de quando a gente começa a implantar a educação infantil dentro de uma Secretaria de Educação e vem como uma solicitação de um departamento que é responsável pela coordenação e desenvolvimento desta educação infantil, para uma secretaria de educação que sustente esta ideia, que dê condições para esta ideia ser colocada em prática. Então eu vejo que é a proposta de uma secretaria, é a secretaria que está acreditando nisso. Então este é o modelo de formação que o departamento quis acreditar, investir no que se refere à educação infantil e a secretaria está apoiando. Então eu vejo que é uma proposta da secretaria.

8. Em sua opinião, como a mediação entre o processo de formação continuada e a prática pedagógica poderia ser melhor efetivada? (Multiplicação do conteúdo do curso de formação; comunicação entre formadores, pedagogos de núcleo, professores) Como efetivar nas práticas cotidianas os conteúdos dos cursos de formação continuada?

Olhe o que a gente vem acompanhando na formação, discutindo e avaliando continuamente os trabalhos, parece que a melhor forma de efetivar os conteúdos da formação é refletindo sobre as práticas intencionalmente, colocando os profissionais para por em prática aquilo que é tratado na formação e acompanhando, registrando e refletindo sobre isso. Uma coisa que a gente tem utilizado muito e tem aprendido a fazer é a Tematização de Práticas, seja de filmagem, deste profissional atuando, pondo aquele conteúdo da formação em prática. A supervisão também é fundamental, por exemplo, o Departamento que tem a equipe central, a equipe de supervisão, que acompanha a equipe regional quando ela vai fazer esta formação e a nossa atuação é de parceria, ou seja, a gente está junto, pensa e trabalha junto. Claro que dando também autonomia para as equipes para tomarem as suas decisões, mas a posição do departamento é estar junto, sendo parceiro, apoiando, atuando de forma conjunta na formação. Então como é que a gente garante que chegue lá, precisa haver esta supervisão, esse acompanhamento, esse pensar conjunto, essa discussão conjunta de estar olhando; ter intencionalmente orientações de se colocar em prática isto que está sendo discutido em diferentes lugares, núcleo regional, pedagogo e educador lá dentro de sala. Então o que compete ao departamento com o núcleo tem que estar pondo em prática. O que fazemos depois do encontro de formação, nós temos pautas comuns de supervisão, então vamos para a supervisão, vamos fazer o nosso trabalho, o que vamos estar discutindo com a equipe regional e isto para chegar no educador e na criança. E ao mesmo tempo, equipe regional, pauta de supervisão com as pedagogas das unidades, acompanhamento, supervisão, fazendo a relação, tirando as dúvidas daquilo que foi

tratado em formação. Então a supervisão, eu vejo que é uma estratégia de formação, é uma das situações formativas que fazem parte deste modelo que nós temos o encontro de formação e o encontro de supervisão. E a supervisão é fundamental para articular esta formação lá na prática e para estar comprovando ou não a chegada deste conteúdo tratado em formação na prática. Então eu considero a supervisão fundamental, uma supervisão bem organizada, articulada, com pauta de trabalho, inclusive as pautas do departamento com o núcleo e das unidades com o núcleo para que a pedagoga possa estar trazendo dúvidas de como estar colocando aquilo em prática, de acordo com a sua necessidade. Então é todo um conjunto de coisas que está dentro deste modelo de formação que daí assim, outra coisa fundamental a aplicação de fato do que é tratado na formação e essa tematização, ou seja, você sai da formação volta pra sua unidade com algo para por em prática com a sua equipe de trabalho e ao colocar em prática vem dúvidas, então você registra e traz de novo para a formação para tematizar, essa alimentação contínua da formação, em relação ao que discutir, o que vamos estar tratando nesta formação e as próprias dúvidas do dia a dia, do trabalho, para que aquilo que se está aprendendo seja de fato colocado na prática, de fato chegue até a criança. No caso do pedagogo como formador chegue até o educador para que chegue até a criança. Mas na questão da supervisão esta possibilidade de refletir sobre a prática, de tematizar a prática, trazendo teorias que fundamentam porque daí a gente vai buscar o que fundamenta então essa prática. Porque é nesses momentos que o profissional revê, ele se depara, ele entra em conflito com aquilo que ele acredita ou que acreditava que seria o caminho para estar desenvolvendo a prática. Na verdade isso é muito bonito, porque ao mesmo tempo que ele tem conflito não quer dizer que logo ele vai resolver este conflito e por isso essa formação tem que ser contínua, então ele tem que ter diferentes momentos para estar voltando a falar das dúvidas que tem, tendo alguém como parceiro para estar discutindo com ele, que não seja só o pedagogo mas também com colegas em trocas de experiências. Então é uma série de coisas que levam de fato a efetivar a formação, mas se seu tivesse que falar o que efetiva mesmo, veja toda esta estrutura é importante, é importante que haja uma estrutura, uma certa estabilidade e constância como condição, mas essa mediação para chegar na prática se dá pela articulação das supervisões com as formações lá e a reflexão teórico-prática do que está sendo discutido.

9. Quais são os fatores facilitadores ou que dificultam a implementação do instrumental do processo de formação continuada na prática do professor de educação infantil?

Bom o que facilita é você ter esta estrutura de base que eu já mencionei e você ter esta formação de um formador, porque por exemplo, eu mesma, eu sou pedagoga trabalho aqui na equipe central, mas se eu não tivesse também continuamente esta possibilidade de estar compreendendo este processo de formação, todos estes conteúdos de formação que a gente traz para discussão, tanto na atuação no lugar de ser formador como lá o que a gente tem que estar discutindo com os profissionais, com o educador para chegar até a criança, se eu não tenho esta formação, isto dificulta. Então na verdade se eu estou falando de uma coisa eu estou falando de outra. O que facilita muito é ter este espaço de formação garantido para o formador, para quem vai ser responsável por uma formação dentro das unidades com suas equipes, e daí para quem atua em diferentes instâncias, como é o meu caso eu estou aqui na equipe central, a equipe regional, também precisa estar em formação constante para poder formar este pedagogo que vai formar uma equipe. Lá dentro da unidade dentro desta visão que a gente vem trazendo, então este é um fator. Ter uma estrutura de base, ter a formação do formador, se não tiver a formação do formador também não teria uma condição profissional para estar atuando como formador nesta perspectiva. Quando eu falei da estrutura de base eu estava me referindo a recursos humanos, mas também tem a questão dos recursos materiais. É preciso que haja investimento mínimo para você poder estar registrando os trabalhos continuamente, então precisamos ter câmeras fotográficas, filmadora, se a gente quer fazer uma tematização de vídeo, o profissional lendo para as crianças, dependendo daquilo que você quer tematizar, se você não vê aquilo acontecendo no movimento, na atuação, fica inviável, ou você entra em sala e vê e a memória, muitas vezes é traiçoeira. Então a gente tem tematizado registros escritos, vídeos, registros fotográficos que vão marcando um percurso, etc. Então o que facilita também é ter esta estrutura material para estar possibilitando estes registros e poder voltar à prática num momento posterior à ela, para o próprio profissional, é incrível os relatos que a gente tem tido deles lá mesmo dentro das unidades, quando pedagogo combina e fala “olha eu vou filmar tua roda de conversa pra gente conversar depois sobre isso na permanência e vê como que está acontecendo, como que a gente pode estar melhorando a nossa prática”. Então ele sai da situação e vai se enxergar e muitas vezes fala “nossa eu não sabia que eu dava tantas respostas assim, eu não estou provocando tanto as crianças”. E o mais valioso é isso mesmo, que o próprio profissional reflita e já perceba situações para daí a gente estar fundamentando, buscando as melhorias da prática.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. NOME: _____
2. SEXO
☐ Feminino ☐ Masculino
3. IDADE
☐ Menos de 20 anos ☐ Entre 20 e 30 anos
☐ Entre 30 e 40 anos ☐ Entre 40 e 50 anos
☐ Mais de 50 anos
4. FORMAÇÃO ACADÊMICA
☐ Ensino Médio completo
☐ Magistério a nível médio
☐ Ensino Superior – incompleto
☐ Ensino Superior
☐ Ensino Superior – está cursando Pedagogia
☐ Ensino Superior – cursou Pedagogia
☐ Especialização – Qual? _____
☐ Mestrado – Qual? _____
☐ Doutorado – Qual? _____
5. Há quantos anos você exerce o magistério?
☐ Menos de 5 anos ☐ Entre 5 e 10 anos
☐ Entre 10 e 15 anos ☐ Entre 15 e 20 anos
☐ Entre 20 e 25 anos ☐ Mais de 25 anos
6. Há quanto tempo exerce docência em CMEIs do município de Curitiba?
☐ Menos de 5 anos ☐ Entre 5 e 10 anos
☐ Entre 10 e 15 anos ☐ Entre 15 e 20 anos
☐ Entre 20 e 25 anos ☐ Mais de 25 anos
7. Qual é a sua carreira de atuação na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba?
☐ Educador
☐ Profissional do Magistério
8. A Secretaria Municipal de Educação elaborou Cadernos Pedagógicos e Materiais e distribuiu aos profissionais da educação infantil a fim de contribuir para a organização do trabalho pedagógico. Dos materiais relacionados abaixo, assinale quais você tem conhecimento:
☐ Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil volume 2
☐ Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente
☐ Caderno Pedagógico – Oralidade
☐ Caderno Pedagógico – Movimento
☐ Caderno Pedagógico – Práticas Inclusivas na Educação Infantil
☐ Caderno Pedagógico – Artes
☐ Rotinas na Educação Infantil – Berçários

- () Referenciais para a Estudo e Planejamento na Educação Infantil – Leitura e contação na Educação Infantil, Cantos de Atividades Diversificadas na Educação Infantil, Planejamento e Avaliação e Modalidades Organizativas do tempo Didático
- () Práticas de oralidade, leitura e escrita – Encaminhamentos básicos
- () Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil

9. Destes materiais assinale quais você utiliza na elaboração de seu planejamento:

- () Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil volume 2
- () Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente
- () Caderno Pedagógico – Oralidade
- () Caderno Pedagógico – Movimento
- () Caderno Pedagógico – Práticas Inclusivas na Educação Infantil
- () Caderno Pedagógico – Artes
- () Rotinas na Educação Infantil – Berçários
- () Referenciais para a Estudo e Planejamento na Educação Infantil – Leitura e contação na Educação Infantil, Cantos de Atividades Diversificadas na Educação Infantil, Planejamento e Avaliação e Modalidades Organizativas do tempo Didático
- () Práticas de oralidade, leitura e escrita – Encaminhamentos básicos
- () Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil

10. Você considera que estes documentos elaborados pela SME são apoiadores para o desenvolvimento de seu trabalho, sim ou não? Explique:

11. Em sua opinião, qual é a principal função da pedagoga no CMEI?

12. A este processo de formação que acontece nas instituições de educação infantil chamamos de formação em serviço. Você participa da formação em serviço promovida pela pedagoga de sua instituição?

- () Sim
- () Não. Por quê?

13. Com que periodicidade:

- () 1 vez por semana
- () a cada 15 dias
- () 1 vez por mês
- () Menos de 1 vez ao mês

14. Os temas citados abaixo foram focos de formação desde o ano de 2005. Dentre eles, quais você estudou na formação em serviço?

- () Artes visuais
- () Organização dos espaços
- () Oralidade
- () Leitura e escrita

() Conhecimento matemático

15. Esta formação em serviço proporciona reflexão sobre a sua prática docente?

() Sim

Sobre que aspectos você reflete?

() Não

16. Se sim, além da reflexão você modificou sua prática docente pelos conhecimentos adquiridos ou aprimorados na formação em serviço?

() Sim

De que forma?

() Não

17. Como você avalia sua participação nas formações realizadas na sua unidade de trabalho:

() Excelente

() Boa

() Regular

Justifique sua avaliação apontando, se necessário, como esta participação poderia ser otimizada?

18. De quais cursos você participou nos últimos 2 (dois) anos, promovidos pela SME?

19. Com relação às formações em serviço que você participou em sua unidade de trabalho, o que você aprendeu que considera mais significativo para a sua prática docente?

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Este é um convite de participação no estudo científico intitulado: ***“Formação em serviço de profissionais atuantes na educação infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba: proposta, realidade e desafios”***. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pela mestrande Rozane Marcelino de Barros, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre o documento, favor solicitar os esclarecimentos necessários à pesquisadora.

OBJETIVO DO ESTUDO

Investigar como vem acontecendo a formação em serviço dos profissionais atuantes na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, analisando em que medida esta formação chega até este profissional e que mudanças de encaminhamentos com as crianças a formação vem proporcionando.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

O questionário aqui apresentado conta com perguntas referentes à formação continuada em serviço e deverá ser respondido por um profissional (educador ou professor) de algum dos CMEIs da cidade de Curitiba previamente escolhidos. Após a análise e tabulação dos dados, serão selecionados 5 (cinco) profissionais, que participarão de uma entrevista onde serão levantadas questões referentes à mudança de encaminhamentos na prática pedagógica dos mesmos, após a participação na formação continuada em serviço. As informações aqui colhidas serão de caráter sigiloso e utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa, comprometendo-se a pesquisadora em preservar a identificação dos participantes e as demais informações.

BENEFÍCIOS DO ESTUDO

A partir da pesquisa e a finalização de suas etapas, pretende-se realizar uma devolutiva do conteúdo da dissertação de mestrado em que se encontrarão restituídos os principais achados da pesquisa, visando contribuir para a construção do conhecimento científico e também seu acesso para a comunidade de forma geral.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação neste estudo é voluntária.

Diante do exposto acima, eu, _____ abaixo assinado(a), declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Concedo meu acordo de participação e utilização das informações por mim concedidas. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos no projeto não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar.

Curitiba, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE 5 – TABULAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 2 – Sexo

QUESTÃO 3 – Idade

Número	Feminino	Masculino	Menos de 20	Entre 20 e 30	Entre 30 e 40	Entre 40 e 50	Mais de 50
01	X				X		
02	X				X		
03	X			X			
04	X					X	
05	X				X		
06	X				X		
07	X						X
08	X						X
09	X					X	
10	X				X		
11	X					X	
12	X				X		
13	X				X		
14	X				X		
15	X				X		
16	X			X			
17	X				X		
18	X			X			
19	X					X	
20	X					X	
21	X			X			
22	X				X		
23	X						X
24	X				X		
25	X				X		
26	X				X		
27	X				X		
28	X				X		
29	X						X
30	X				X		
31	X				X		
32	X						X
33	X				X		
34	X				X		
35	X				X		
36	X			X			
37		X			X		
38	X				X		
39	X				X		
40	X				X		
41	X					X	
42	X						X
43	X				X		
44	X				X		

45	X			X			
46	X			X			
47	X				X		
48	X			X			
49	X				X		
50	X				X		
51	X			X			
52	X			X			
53	X			X			
54	X			X			
55	X			X			
56	X					X	
57	X			X			

QUESTÃO 4 – Formação Acadêmica

Número	Ens. Médio Completo	Magistério a nível médio	Ens. Superior incompleto	Ens. Superior	Ens. Superior – cursando Pedagogia	Ens. Superior – cursou Pedagogia	Especialização	Mestrado	Doutorado
--------	---------------------	--------------------------	--------------------------	---------------	------------------------------------	----------------------------------	----------------	----------	-----------

01							L.P. e Lit. Infantil		
02					X				
03						X			
04						X			
05					X				
06						X			
07	X								
08						X			
09							Ed. Infantil e Anos Iniciais		
10							Neuropsicologia		
11		X							
12						X			
13						X			
14						X			
15		X							
16						X			
17						X			
18			X						
19						X			
20							Ped. Terapeutica e Ed especial		
21						X			
22						X			
23						X			
24						X			

25						X			
26							Psicopedagogia		
27							Ed. especial		
28							Ed. Infantil e series iniciais		
29				X					
30				X					
31							Matemática		
32					X				
33							Ed. Infantil e series iniciais		
34				X					
35							Psicopedagogia		
36			X						
37						X			
38						X			
39					X				
40	X								
41							Ed. Infantil		
42		X							
43							Psicopedagogia		
44							Ed. Infantil e series iniciais		
45					X				
46						X			
47							Ed. especial		
48							Prát. Ped. da ei e ef		
49					X				
50		X							
51		X							
52						X			
53						X			
54							Gestão Pública		
55					X				
56		X							
57					X				

QUESTÃO 5 – Há quantos anos exerce o magistério

Número	Menos de 5	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Mais de 25 anos
01			X			
02				X		
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09					X	
10			X			

11			X			
12		X				
13		X				
14	X					
15		X				
16		X				
17				X		
18			X			
19	X					
20				X		
21		X				
22	X					
23					X	
24	X					
25	X					
26				X		
27		X				
28			X			
29		X				
30			X			
31		X				
32			X			
33				X		
34	X					
35				X		
36	X					
37	X					
38			X			
39		X				
40	NÃO DECLARADO					
41					X	
42		X				
43			X			
44	X					
45		X				
46		X				
47		X				
48			X			
49				X		
50				X		
51	X					
52			X			
53		X				
54			X			
55			X			
56		X				
57	X					

QUESTÃO 6 – Há quantos anos exerce docência em CMEIs em Curitiba

Número	Menos de 5	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Mais de 25 anos
01		X				
02	X					
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09					X	
10			X			
11			X			
12		X				
13		X				
14	X					
15			X			
16	X					
17	X					
18			X			
19	X					
20					X	
21		X				
22	X					
23					X	
24	X					
25	X					
26		X				
27	X					
28		X				
29		X				
30		X				
31		X				
32			X			
33	X					
34	X					
35	X					
36	X					
37	X					
38			X			
39	X					
40		X				
41	X					
42		X				
43	X					
44	X					
45	X					
46	X					
47	X					
48	X					
49	X					
50		X				
51	X					

52			X			
53	X					
54			X			
55			X			
56		X				
57	X					

QUESTÃO 7 – Qual é a carreira na SME

Número	Educador	Profissional do Magistério
01		X
02	X	
03	X	
04	X	
05	X	
06	X	
07	X	
08	X	
09		X
10		X
11	X	
12	X	
13	X	
14	X	
15	X	
16	X	
17	X	
18	X	
19		X
20		X
21	X	
22		X
23		X
24		X
25		X
26		X
27		X
28		X
29		X
30	X	
31	X	
32	X	
33		X
34		X
35		X
36	X	
37		X
38	X	
39	X	
40	X	

13		X						X	X	
14			X	X		X		X	X	
15		X	X	X	X	X		X	X	X
16		X	X	X		X		X		
17		X		X		X				
18		X	X	X		X		X	X	
19		X	X	X					X	
20	X	X	X	X	X	X		X	X	X
21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22	X	X	X	X		X		X	X	
23	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24		X	X	X	X	X				
25	X		X			X				
26	X	X	X	X	X	X		X	X	X
27	X	X	X	X	X	X		X	X	
28			X	X		X				
29	X	X	X	X	X	X		X	X	X
30		X	X	X	X	X		X	X	X
31		X	X	X		X	X	X	X	
32		X	X	X		X	X			
33	X	X	X	X	X	X		X	X	
34		X	X	X	X	X		X	X	
35		X	X	X	X	X		X		X
36	X	X	X	X	X	X		X	X	
37										
38		X	X	X	X	X	X	X	X	X
39		X	X	X		X				
40		X						X		
41	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
42	X	X	X	X		X		X	X	
43		X	X	X		X		X		X
44			X	X		X		X	X	
45	X	X						X		
46		X	X	X	X	X		X	X	X
47		X		X		X		X		
48		X	X	X		X		X		
49		X	X	X		X		X	X	
50		X	X	X	X	X		X		
51		X		X		X		X		
52		X	X	X		X		X	X	X
53	X	X	X			X		X		X
54	X	X	X	X		X	X	X	X	X
55		X	X	X				X		
56		X	X	X			X	X		
57		X					X			

QUESTÃO 10 – Considera os documentos apoiadores do trabalho, sim ou não. Explique.

Número	
01	Sim, principalmente DC – objetivos de aprendizagem, pois baseado nestes objetivos

	norteio as atividades de cada área de formação humana. Os demais cadernos pedagógicos também são interessantes porque ali estão as práticas de alguns CMEIs que podem nos auxiliar.
02	Sim. Auxiliam na elaboração do planejamento e na organização do trabalho pedagógico.
03	Sim. Na elaboração do planejamento anual e no semanal sempre que surge uma dúvida.
04	Sim, são documentos que norteiam, são suporte para o planejamento e o trabalho pedagógico.
05	Sim, são materiais de apoio importante que fundamentam nossas práticas diárias em sala, pois através dessas práticas planejadas é que se desenvolvem nossas crianças.
06	Sim, pois através deles encontro os objetivos que norteiam a Educação Infantil e com eles a clareza necessária para desenvolver um trabalho consistente com resultados perceptíveis.
07	Sim, pois são documentos que nos orientam a desenvolver um planejamento de acordo com a idade da criança.
08	Sim, através deles podemos elaborar um planejamento com qualidade, com atividades diversificadas de acordo com a faixa etária de cada criança.
09	Sim, pois são norteadores de todo trabalho.
10	Sim, considero-os como base muitas vezes, em outras um complemento para o planejamento das atividades.
11	Sim porque facilitam o nosso planejamento.
12	Sim. Este material faz parte do sistema de ensino da Prefeitura de Curitiba e serve apoio ao processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas diárias no CMEI.
13	Sim. De excelente eficácia, pois a partir de várias consultas aprendemos sempre mais.
14	Sim, ele traz informações e orientações importantes que permeiam e subsidiam o planejamento para desenvolver o trabalho de maneira clara direcionando o olhar para o aprendizado.
15	Sim. Porque estes documentos norteiam o planejamento que será aplicado com as crianças.
16	Sim. Pois através destes documentos tiramos dúvidas e conseguimos ideias para realizar sequências didáticas e atividades diversas com nossas crianças.
17	Sim, para maiores esclarecimentos, tirar dúvidas, verificar sugestões de atividades, para dar embasamento às propostas desenvolvidas na rede.
18	São documentos de grande valia para auxílio na elaboração do planejamento, pois exercem um papel de norteadores e direcionadores do trabalho e da prática pedagógica.
19	Sim. Através desses documentos que são bastante acessíveis e bem elaborados me sinto mais segura e preparada para elaboração do meu planejamento.
20	Sim. Os materiais da SME são usados constantemente nos meus planejamentos diários, pois possuem exemplos, sugestões de atividades para a faixa etária que eu trabalho.
21	Sim, pois orientam o profissional, trazendo ideias e exemplos de práticas realizadas em outras unidades.
22	Sim, pois por meio deles consigo ter clareza de como devo proceder para encaminhar meu trabalho.
23	Sim, porque auxilia na elaboração do planejamento, nos traz informações importantes para o trabalho na educação.
24	Considero muito importante porque esses documentos são norteadores para minha prática pedagógica. Eles funcionam como um instrumento de comunicação entre o profissional e a Secretaria, com orientações pertinentes e bem elaboradas que contribuem de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.
25	Sim, porque quando entramos na PMC muitas vezes não temos experiências e esses documentos nos norteiam.
26	Sim nos dão a base para trabalharmos e estarmos atentas à seguir a proposta de ensino da SME. São documentos de suma importância, pois através deles somos subsidiadas com a teoria e a prática através de exemplos aplicados nas demais UEF. Facilitando nosso planejamento.
27	Sim. Acredito que todo o material foi escrito após várias pesquisas, estudos e discussões e são essenciais para nortear nosso trabalho com as crianças da educação infantil. Porém esse material não fará diferença caso o profissional não estude e se aprofunde nos temas e áreas de formação, fazendo também pesquisas e troca de experiências com outros profissionais da área.

28	Sim. Além de nortear nosso trabalho, mostra na prática como deve ser desenvolvido e aplicado o planejamento nos parâmetros da PMC.
29	Sim. São recursos que orienta, encaminham e dão suporte ao nosso trabalho.
30	Sim, pois são materiais norteadores do meu trabalho. Se tenho qualquer dúvida sobre a proposta pedagógica da instituição, recorro a estes materiais.
31	Com certeza, pois nos dão uma direção (padrão) para que todas as crianças obtenham o mesmo nível de desenvolvimento, seja aqui ou em qualquer unidade.
32	Sim, pois auxiliam na elaboração dos planejamentos.
33	Sim, pois são norteadores para elaboração do trabalho pedagógico em sala de aula. Por meio deles podemos planejar as aulas nos padrões exigidos pela PMC para continuar garantindo a qualidade de ensino nos CMEIs da RME.
34	Sim, pois entre outros aspectos nos servem de fonte de pesquisa para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de estabelecer a qualidade de ações educativas entre os núcleos de educação do município de Curitiba.
35	Sim, pois além de nortear o trabalho, contribui como fundamentação, relacionando a teoria e a prática.
36	Sim, pois funcionam como auxiliares neste processo a fim de que se busquem melhores formas que desenvolvam as potencialidades da criança.
37	Sim. Este material é de grande importância para o trabalho do profissional, mas não conheço profundamente pelo pouco tempo de rede apenas 8 meses
38	Sim, pois esses documentos relatam experiências e atividades e no caso das Diretrizes e Caderno de Objetivos norteiam nosso trabalho pedagógico o tempo todo.
39	Esses documentos traz o norteamento para que possamos desenvolver o nosso trabalho com qualidade.
40	Sim. Esses cadernos auxiliam no nosso planejamento mais alguns é só para conhecimento!
41	Sim, pois são norteadores das práticas que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil. São instrumentos de apoio para o planejamento.
42	Sim. Através deles tenho apoio teórico e prático.
43	Sim, pois são nosso ponto de partida para atingir os objetivos de aprendizagem em relação as crianças.
44	Sim, eles nos dão base para nosso trabalho desenvolvido, ajuda na elaboração do planejamento e traz ideias para o trabalho em sala.
45	Sim, os documentos auxiliam a fornecer um norte de como proceder no planejamento, no cotidiano, enfim no todo do processo ensino-aprendizagem.
46	Sim, pois é um material rico no subsídio da prática pedagógica, sendo de suma importância para o nosso trabalho.
47	Sim, nos auxilia no trabalho diariamente, o qual traz ideias inovadoras e conhecimentos básicos.
48	Tais documentos são muito claros, especificando o que, por que e para que se desenvolve cada atividade com as crianças, assim os vejo como apoiadores sim.
49	Sim, são materiais que oferecem referências teóricas e encaminhamentos práticos que contribuem para aproximação entre experiências do CMEI e a proposta da SME.
50	Sim. Colaboram muito, facilitando e embasando a teoria e a organização do tempo exemplificando os roteiros semanais e os pareceres para uma boa avaliação.
51	Sim, pois trazem exemplos de práticas e projetos que já deram certo.
52	Sim, principalmente o caderno de objetivos, pois norteia as ações de acordo com a faixa etária. Os cadernos de oralidade, movimento, artes também nos trazem boas práticas que ajudam na elaboração do planejamento e na prática em sala de atividade.
53	Sim. Estes documentos nos auxiliam diretamente em nossa prática, mesmo porque foram construídos baseados em nossa realidade, mas ainda se faz necessário um estudo mais detalhado do material, pois muitas vezes somente recebemos o material e não “estudamos” e nos apropriamos do conteúdo.
54	Sim considero um apoio, mas que deve ser melhor orientado.
55	Sim, pois muitas vezes em caso de dúvida, estes materiais nos esclarecem e ajudam a nortear nosso trabalho no planejamento e na prática.
56	Sim, através destes documentos podemos rever práticas e buscar melhorias em nosso trabalho.

57	Sim. Eles ajudam na hora de fazer o planejamento.
----	---

QUESTÃO 11 – Em sua opinião, qual é a principal função da pedagoga no CMEI?

Número	
01	Acredito que a função da pedagoga no CMEI ainda é deturpada, pois na minha opinião ela deveria estar mais próxima do trabalho pedagógico de cada sala, isto é, participar das permanências junto com as profissionais de cada sala dando ideias, sugestões e por vezes auxiliando nas construções de projetos e sequências didáticas, realizando leituras e reflexões de textos (que são enviados pela secretaria ou pelo núcleo), estar mais presente das famílias e realizando os encaminhamentos necessários (fono, neuro, psicologia). E o que vejo é a pedagoga realizando serviços meramente burocráticos e correndo atrás de educadores para cobrir os LTS (licença para tratamento de saúde).
02	Orientar a prática pedagógica.
03	Auxiliar e orientar os educadores e demais profissionais na elaboração de planejamentos, parecer descritivo e estudos realizados na unidade.
04	- Suporte pedagógico para orientação do trabalho no planejamento didático, - Orientação na formação continuada
05	A pedagoga tem como função coordenar, supervisionar, mediar, complementar o trabalho que é realizado em sala pelos profissionais educador/professor, seja com material de apoio como textos, livros, vivências que abordem temas pedagógicos e intervir quando necessário em questões com o trato diretamente com a criança e até mesmo em situações que possam envolver as famílias, tais como reuniões pedagógicas entre outras.
06	Nortear o trabalho desenvolvido pela equipe de profissionais do magistério, seja subsidiando a prática educativa destes profissionais, seja dando apoio quando surgem dificuldades relacionadas a essa prática.
07	Orientar professores e educadores no planejamento para que este não fique distante do que propõe o material do CMEI.
08	A orientação aos educadores, no sentido de desenvolvimento e estímulo da criança, sendo assim um articulador do trabalho pedagógico, juntamente com a sua equipe dentro do CMEI.
09	Auxiliar os profissionais da educação a refletirem sua prática pedagógica, reformulando seu pensamento crítico e suas propostas de trabalho, além disso a formação de um bom educador depende muito do trabalho e de certa forma da cobrança de um pedagogo.
10	Orientar as ações referentes à formação humana, tanto com referência às crianças quanto à formação das educadoras/professoras. Esclarecer dúvidas referentes ao trabalho pedagógico, dando sugestões, dividindo experiências, trazendo o que foi discutido em seus estudos.
11	Ela nos orienta e apóia sobre nossas funções dentro da unidade.
12	Analisar e auxiliar no processo de desenvolvimento da criança, e apoiar as educadoras e professoras no processo diário da educação dentro do CMEI. Também encaminhar as crianças que precisam de reforço da área psicológica, fonoaudiológica, entre outras.
13	Auxiliar os educadores, trazer novas ideias, conhecer todas as crianças e famílias, conhecer a proposta do CMEI. Participar das atividades propostas apoiando no trabalho dos educadores inclusive com diversos estudos e conhecimentos pedagógicos.
14	Orientar e subsidiar quanto ao trabalho a ser desenvolvido, mostrar novas ideias e caminhos para a melhoria da prática.
15	Acredito que a função da pedagoga é orientar, formar e informar nós educadores quanto às áreas de formação, tornando o encaminhamento pedagógico rico em experiências, desenvolvimentos e conhecimentos.
16	A pedagoga tem uma função muito importante aqui no CMEI, pois além dela atender a problemas e dúvidas dos pais nos apresenta muitos vídeos e textos para estudarmos e refletirmos a fim de uma maior qualidade no trabalho com as crianças.
17	Formação dos profissionais, repasse das propostas, orientação, supervisão, ser mediadora com os docentes e pais.
18	Primeiramente deve exercer a função de formadora, ou seja, deve orientar e ajudar os profissionais (educadores e professores) de forma a enriquecer e efetivar o trabalho

	pedagógico dentro da instituição, além de em parceria com a equipe realizar um atendimento democrático e humanizado à comunidade, famílias e crianças, sendo ela uma profissional fundamental no CMEI ou escola.
19	Auxiliar nos encaminhamentos pedagógicos e casos relacionados à comportamentos que exigem mais atenção.
20	A função da pedagoga em minha opinião é acompanhar o trabalho pedagógico em sala de aula, trazer material didático para subsidiar o planejamento e acompanhar as atividades desenvolvidas no CMEI.
21	Contribuir na elaboração do planejamento do educador com sugestões, acompanhar fazendo pontuações nas práticas realizadas em sala, andar juntamente com a direção da unidade na elaboração de propostas e solução de situações do dia a dia.
22	Dar apoio pedagógico para professores e educadores no sentido de fortalecer o conhecimento a fim de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.
23	Auxiliar os educadores e professores no planejamento, sendo responsável pela organização pedagógica de todo CMEI e trazer novas informações sobre o encaminhamento de trabalho com as crianças.
24	Orientar o trabalho pedagógico de acordo com as orientações da mantenedora auxiliando os profissionais com possíveis dificuldades do cotidiano e contribuir com as práticas de formação e estudos pedagógicos.
25	Direcionar, auxiliar e participar.
26	<ul style="list-style-type: none"> - sua função é planejar, executar, coordenar, acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores e avaliá-los em suas tarefas; - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; - o pedagogo juntamente com os educadores devem zelar pela aprendizagem dos alunos; - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional.
27	Entendo que função do pedagogo seja auxiliar e orientar os profissionais do CMEI (professores/educadores) visando aperfeiçoar o desempenho destes na utilização dos recursos didáticos, na metodologia e no que diz respeito a alcançar os objetivos propostos a cada faixa etária das crianças, porém tomando o cuidado para respeitar as características de cada profissional. Além disso, o pedagogo deve “andar em sintonia” com as famílias, conhecendo-as e intervindo junto com o professor/educador para a melhora do processo de ensino-aprendizagem.
28	Ela é meio de comunicação entre o departamento de educação infantil, nos atualizando e passando as informações necessárias para o bom desenvolvimento das nossas crianças e o trabalho fluir bem e em sintonia.
29	Acompanhar, orientar e aprovar nas ações e no desenvolvimento das atividades propostas.
30	Este é um cargo fundamental na área de educação, pois são nos momentos de conversas e trocas, em nossa “hora-atividade”, que solucionamos dúvidas e problemas de sala junto a pedagoga é ela que nos dá dicas de estudo e trabalho para um melhor desenvolvimento do nosso trabalho.
31	Orientação e intervenção. Creio que a pedagoga é uma “peça” chave para o bom andamento pedagógico, pois ela recebe a ideia e precisa transmiti-la da melhor forma para que todos alcancem os objetivos.
32	<ul style="list-style-type: none"> - orientação nos estudos pedagógicos; - auxílio nos estudos pedagógicos; - orientação das educadoras em sala e pais.
33	Citar a principal função é difícil, pois entendo que o pedagogo é um dos profissionais mais importantes em um CMEI, pois deve orientar os trabalhos dos profissionais, realizar a formação continuada em serviço, contribuir para a melhoria dos planejamentos pedagógicos visando a qualidade do ensino na educação infantil da RME, atuar como mediadora entre os envolvidos no CMEI “gestor/docente/criança/família”, observar frequentemente a atuação dos profissionais “rotina/atividades/atendimento”
34	Atuar principalmente na formação continuada dos professores, fazendo mediação entre a atuação do professor e a transformação da prática educativa, respeitando a diversidade de pensamentos e posicionamentos conduzindo à novas práticas favorecendo a

	transformação efetiva do trabalho desenvolvido pelo grupo.
35	A principal função da pedagoga é o suporte pedagógico, atuando como articuladora, estabelecendo um elo entre a proposta pedagógica e todos os envolvidos no processo educacional, em busca da qualidade da educação ofertada.
36	A pedagoga dentro de qualquer ambiente, bem como o escolar é uma figura importante dentro do mesmo, auxiliando, orientando a prática pedagógica afim de que busque melhores formas de trabalho com a criança, além de toda a organização do que é pedagógico, dando embasamento aos docentes.
37	Orientar os profissionais do CMEI em seu trabalho pedagógico do dia a dia. Observando a trajetória do profissional junto com o das crianças. Refletindo se aquele momento está realizando uma transformação nas crianças, se o desenvolvimento do educando está em constante progressão.
38	Orientar, ouvir as dúvidas e ajudar a elaborar uma solução. Sempre tendo em vista o comportamento com as crianças e com a equipe.
39	O pedagogo deve compreender o trabalho coletivo no CMEI, perceber a necessidade de relacionar a educação com o contexto cultural que temos hoje, mediar relações professor/educador e criança, currículo, metodologia, avaliação, tornar conhecido os princípios e finalidades da educação definidos pelo projeto político pedagógico. Formando assim um coletivo pedagógico a ponto de captar os problemas e dificuldades e pensar em ações para as resoluções dos mesmos.
40	Orientar e repassar informações de conhecimento que a SME passa.
41	O papel da pedagoga é de articuladora entre teoria e prática, além de trazer outras informações além do que já é posto como diretriz pela SME. Auxiliar no processo de desenvolvimento dos educadores com textos e outras informações a respeito do que é pertinente à educação como um todo.
42	Realizar a formação dos educadores e professores, possibilitando um aprofundamento teórico, o qual transforma a nossa prática.
43	Orientar a prática docente, esclarecer dúvidas, ser intermediária entre pais, educadores e comunidade.
44	Orientação do planejamento e organização do currículo.
45	Auxiliar as educadoras/professoras na elaboração do planejamento, nas discussões dos textos que nos são apresentados, a ponte família-escola-professor-direção e apontar novas formas para percorrer o caminho do ensino.
46	Auxilia a equipe na prática pedagógica, trazendo novos conhecimentos, orientando pais e profissionais, dando suporte no que é necessário.
47	Nos orientar nos trabalhos pedagógicos, nos dar suporte auxiliando no planejamento a fim de adequar as propostas para as crianças.
48	Subsidiar o trabalho dos professores/educadores em sala de aula, tornando-o viável, com atividades relevantes para as crianças; fazer a ponte NRE-CMEI; mediar e auxiliar em alguns momentos a relação com as famílias, etc.
49	Acompanhar o trabalho desenvolvido, percebendo as questões que precisam ser discutidas, revistas, aprimoradas, oferecendo suporte neste sentido.
50	Orientar, supervisionar e ajudar a equipe e os pais para o desenvolvimento da criança.
51	Orientar as educadoras para boas práticas e projetos, esclarecer dúvidas para o encaminhamento com as crianças e com os pais além de ser uma boa aliada das educadoras no dia a dia para o bom funcionamento de um CMEI.
52	Acredito que é a formação continuada em serviço, muito embora essa função nem sempre é executada com êxito, também sinto falta de um maior acompanhamento durante as atividades em sala e na elaboração do planejamento. Os encontros durante a permanência se resumem a repasses e tarefas do núcleo.
53	A pedagoga tem como principal função “formar” seu educador, professor, trazendo para as permanências e atividades diárias o conhecimento, proporcionando momentos de reflexão com seu profissional o que infelizmente não vem acontecendo.
54	A principal função da pedagoga é orientar principalmente no desenvolvimento do planejamento do profissional.
55	É de suma importância para direcionar o trabalho pedagógico aos professores e educadores, ajudar na parte administrativa auxiliando o diretor, repassar aos pais sendo um elo entre profissionais e família os problemas, deveres, direitos, etc..
56	Dar suporte para indicar vários caminhos para termos excelência de qualidade no trabalho

	e promover reflexões sobre a prática.
57	Ajudar a esclarecer dúvidas referentes ao nosso trabalho, e trazer novidades relacionadas a nossa área e passar novas regras ou leis estabelecidas.

QUESTÃO 12 – Você participa da formação em serviço promovida pela pedagoga em sua instituição?

Número	SIM	NÃO	POR QUÊ
01	X		
02	X		
03	X		
04	X		
05	X		
06	X		
07	X		
08	X		
09	X		
10	X		
11	X		
12	X		A formação em serviço seria nas reuniões pedagógicas que há uma a cada dois meses que são promovidas pela pedagoga onde ela nos traz novidades em relação ao sistema de ensino da prefeitura, oficinas, palestristas, entre outros.
13		X	Poucos estudos e poucas práticas. Nenhuma interação com, outros CMEIs e escolas.
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		
25	X		
26	X		
27	X		
28	X		
29	X		
30	X		
31	X		
32	X		
33	X		
34	X		
35	X		

36	X		
37	X		
38	X		
39	X		
40	X		
41	X		Embora nem sempre seja possível em virtude da dificuldade do CMEI em garantir a permanência semanalmente
42	X		
43	X		
44	X		
45	X		
46	X		
47	X		
48	X		
49	X		
50	X		
51	X		
52	X		Geralmente nos sábados pedagógicos
53		X	Pois trabalho no período contrário que a pedagoga está na unidade.
54	X		
55	X		
56	X		
57	X		

QUESTÃO 13 – Com que periodicidade?

Número	1 vez na semana	A cada 15 dias	1 vez por mês	Menos de 1 vez ao mês
01		X		
02		X		
03		X		
04	X			
05	X			
06		X		
07			X	
08			X	
09	X			
10			X	
11	X			
12				X
13	X			
14			X	
15		X		
16	X			
17		X		
18	X			
19	X			

20	X			
21	X			
22	X			
23	X			
24	X			
25				X
26	X			
27		X		
28	X			
29	X			
30	X			
31		X	X	
32		X		
33			X	Obs: Nossa permanência ocorre em ciclos, sendo a cada 7 ou 8 dias letivos e frequentemente coincide com reunião ou formação da pedagoga fora do CMEI.
34	X			
35	X			
36	X			
37		X		
38	X			
39				X
40	X			
41			X	
42	X			
43			X	
44	X			
45	X			
46	X			
47	X			
48		X		
49	X			
50	X			
51	X			
52			X	
53				X
54		X		
55			X	
56	X			
57	X			

QUESTÃO 15 – A formação em serviço proporciona reflexão sobre a prática docente?

Número	Sim	Sobre quais aspectos reflete	Não
--------	-----	------------------------------	-----

01	X	Faço reflexão da minha prática docente de acordo com o que a SME determina.	
02	X	Principalmente na formação pessoal, buscando me qualificar cada vez mais e assim contribuir muito mais para o desenvolvimento das crianças.	
03	X	Situações cotidianas de sala, elaboração de atividades.	
04	X	Reflexão sobre a prática docente revendo conceitos da educação infantil, com intenção de obter melhor resultado no trabalho pedagógico.	
05	X	Sobre a forma que estou encaminhando meu trabalho, se está correta, se há algo que pode ser feito de forma diferenciada que atinja meus objetivos com as crianças.	
06	X	Sobre a forma como realizo minha prática, em seus objetivos e métodos.	
07	X	Sobre as práticas do dia a dia, sempre há alguma coisa que é preciso melhorar.	
08	X	Como poderei atrair cada vez mais a atenção das crianças em minhas atividades diárias, ressaltando uma postura ética e comprometida.	
09	X	Sobre minha prática diária, até que ponto as atividades que proponho à minhas crianças o auxiliam em sua produção do conhecimento, até que ponto eu como formadora da cultura estou auxiliando minha criança.	
10	X	Como conduzir as práticas em sala, quais os encaminhamentos que podem ser modificados e melhorados.	
11	X		
12	X	Sobre o desenvolvimento integral da criança, pois ajuda nas pesquisas e planejamentos.	
13	X	Sobre a melhora na qualidade desta convivência com as crianças.	
14	X	Podemos observar pontos a serem melhorados em nossa prática e refletir sobre o que já foi feito.	
15	X	A formação permite novos olhares, direcionando nosso trabalho no processo de ação e reflexão que deve ser contínuo.	
16	X	Junto com minhas companheiras refletimos sobre como poderemos melhorar a qualidade das atividades passadas às crianças. Aproveitamos esses momentos, também, para pedir ajuda a nossa pedagoga sobre as dúvidas ligadas a melhor forma de alcançar o objetivo proposto nas atividades ou como atender alguma necessidade dos pequenos.	
17	X	Sobre a importância do trabalho com esta área de formação na Educação Infantil, visando sempre o melhor pela criança.	
18	X	Esses momentos nos fazem refletir sobre a prática docente de forma contínua, pois como seres inacabados estamos sempre em processo de aprendizagem e a formação funciona como uma mola propulsora de renovação e reflexão para a prática nos fazendo repensar se estamos no caminho certo, onde precisamos avançar ou retomar e proporcionar maiores desafios para as crianças através dos novos conhecimentos que adquirimos nas formações.	
19	X	Sobre os encaminhamentos que acontecem na sala, se de fato conseguimos colocar em prática e o que podemos melhorar nas falhas.	
20	X	Sobre minha prática pedagógica diária em sala de aula com meus alunos e como posso ajudá-los em suas aprendizagens.	
21	X	Sobre as minhas práticas, em como ampliar o conhecimento da minha criança.	
22	X	Reflito em relação ao encaminhamento metodológico me questionando se realmente o que faço contribui na qualidade da aprendizagem da criança e de que modo posso melhorar. A formação em serviço possibilita dar uma nova direção ao trabalho.	
23	X	Auxiliando-nos ao elaborar o planejamento.	
24	X	Sobre vários aspectos, mas principalmente sobre a coerência entre os objetivos propostos, a metodologia de ensino e a avaliação dos resultados, pois a prática pedagógica deve estar pautada numa educação de qualidade. É através de uma boa formação e estudo constante que o conhecimento é construído.	

25			X
26	X	Todos, pois a cada formação em serviço aprendemos um pouco mais sobre nossa prática e percebemos o quanto é importante para nosso crescimento profissional.	
27	X	Através dos estudos de textos e das discussões que acontecem entre os profissionais, podemos nos aprofundar em um determinado tema, trocar ideias, relatar experiências. E acredito que nós profissionais da educação nunca estaremos “prontos” para determinadas situações, porém, se estivermos abertos e dispostos a repensar nossa prática o nosso trabalho com as crianças só tende a melhorar.	
28	X	Muitas vezes por falta de tempo, ficamos presas em modelos que utilizamos para fazer os planos de aula que já estão ultrapassados, ou não correspondem com as necessidades atuais da instituição que trabalhamos. Além de receber esta atualização, a formação continuada e os encontros com a pedagoga, acrescentam e enriquecem nossa prática.	
29	X	Na valorização e na segurança das práticas docentes.	
30	X	Sobre minha postura dentro e fora de sala, atitudes e falas com as crianças.	
31	X	Revendo algumas práticas, excluindo outras e aprimorando as que já deram certo.	
32	X	Os estudos proporcionam maior conhecimento para a prática diária.	
33	X	As formações possibilitam um aprendizado, uma reciclagem, uma compreensão melhor do que já conhecemos. Procuro utilizar os temas nos meus planejamentos, aproveitando as ideias sugeridas para qualificar cada vez mais as minhas aulas.	
34	X	Nos fornece subsídios necessários à atuação.	
35	X	Sobre o que poderia ser melhorado em nossa prática, de acordo com a necessidade de nossas crianças.	
36	X	Sobre aspectos específicos da área em questão, através de uma reflexão crítica do que pode proporcionar a criança.	
37	X	Sobre os percurso que as crianças estão desenvolvendo, se aquilo que estou aplicando está alcançando o esperado pedagogicamente.	
38	X	Na aplicação das atividades, e como é importante a parte pedagógica também nessa faixa etária.	
39	X	<p>Organização dos espaços: Proporcionou uma visão mais ampla de como realizar esse tipo de trabalho com os pequenos, trazendo uma proposta diferente de organizar esses espaços, o qual permite que a criança no brincar possa interagir com o outro, de participar de ações coletivas de acordo com o que lhe é proposto.</p> <p>Quanto ao curso de conhecimento matemático: Tive a oportunidade de refletir formas de como vinha trabalhando esse conceito com as novas possibilidades apresentadas, mudando meu modo de pensar e planejar o trabalho da matemática como os pequenos. Ela deve ser ensinada como instrumento para interpretação das coisas que rodeiam nossas vidas e o mundo, para formar pessoas conscientes e criativas e não somente como memorização, usando o lúdico como recurso como o cotidiano da própria criança, o corpo, os brinquedos, comparações, os jogos, músicas entre outros.</p>	
40	X	Na hora de fazer o planejamento, projetos, etc.	
41	X	Sobre as práticas diárias, sobre como otimizar o tempo e rever as relações estabelecidas com as crianças.	
42	X	Reflito sobre minha prática cotidiana, observando aspectos que precisam ser melhorados.	
43	X	Será que posso melhorar a minha prática docente?	
44	X	É necessário estas formações de continuidade, pois a Universidade (curso de Pedagogia) dá um suporte amplo e esses temas muitas vezes são específicos para a nossa realidade estudando com a equipe e adaptando ao nosso planejamento.	

45	X	Reflico de como proceder da melhor forma na prática docente e garantir a qualidade do ensino.	
46	X	Reflete-se em como colocar em prática na sala de aula e adaptar a idade das crianças.	
47	X	Aprimoramento da prática pedagógica do dia a dia.	
48	X	Ao passo que testamos a prática das diferentes áreas de formação humana, a formação em serviço, ofertada pela pedagoga, traz a teoria do por que realizar tais práticas e quais as melhores formas de fazê-la, pensando na aprendizagem das crianças.	
49	X	Sobre as formas de planejar, a escolha de atividades adequadas à turma, a forma de conduzir as atividades, o registro, e sobre as concepções que embasam estes aspectos.	
50	X	Sobre a realidade, melhorando, aperfeiçoando o trabalho.	
51	X	Sobre como proporcionar o conhecimento matemático as crianças e se elas irão receber bem isso, como os jogos que desenvolvemos, se eles atingirão os objetivos propostos, etc.	
52	X	Nos encaminhamentos de atividades, critérios para pautas de observação.	
53	X	Pois através dos estudos procuro melhorar e trazer para a sala diversidade de conteúdos. (Rotina/atividades permanentes/sequências)	
54	X	Sim um dos que mais me marcou foi o de conhecimento matemático, onde aprendi e refleti sobre a importância da régua numérica desde os berçários, calendários, etc....	
55	X	De que forma o meu trabalho pode melhorar no desenvolvimento da criança e dá um embasamento teórico e esclarece os objetivos e justificativas do que e como trabalhar.	
56	X	Tendo novas ideias a partir do que foi estudado, revendo práticas.	
57	X	No que eu posso melhorar.	

QUESTÃO 16 – Se sim, você modificou sua prática pelos conhecimentos adquiridos na formação em serviço?

Número	Sim	De que forma?	Não
01	X	Realizando as sequências didáticas e projetos dentro dos materiais ofertados pela SME.	
02	X	Buscando aperfeiçoar a prática pedagógica diariamente.	
03	X	Organizando melhor o ambiente da sala, sequências didáticas mais elaboradas.	
04	X	Realizando e articulando de forma clara e objetiva sobre os aspectos do desenvolvimento infantil nas práticas de aprendizagem junto ao grupo.	
05	X	Algumas eu complementei ou até mesmo modifiquei, os conhecimentos que eu adquiri através desses estudos ampliaram minhas práticas, no modo de falar com as crianças, nos materiais a serem usados em sala entre outras.	
06	X	No momento em que a reflexão é feita a prática é modificada, pois ao analisar minha prática abro caminho a melhorias e novas expectativas, que por vezes exigem novas práticas.	
07	X	Aprendi a tratar cada criança como um ser único que apesar da mesma idade são diferentes no aprendizado.	
08	X	Elaborando planejamentos com conteúdos diversificados contemplando todos os objetivos propostos.	
09	X	Sim, o ser humano está em constante aprendizado e crescimento e para isso tem que estar atento para todos os sinalizadores, desde que entrei no CMEI tenho aprendido muito,	

		pois a educação infantil é diferente do ensino fundamental, aqui a prática está voltada mais ao lúdico e isso tive que aprender e mudar em minha prática.	
10	X	Fazendo uma retomada dos planejamentos e propondo práticas que levassem em consideração os estudos realizados.	
11	X	De acordo com nossas reuniões e estudos pedagógicos.	
12	X	Como já comentado anteriormente, o ensino dentro da prefeitura obedece a um sistema, juntei com o que aprendi nos meus estudos para aprimorar o ensino.	
13	X	Cada vez estou mais próxima das crianças, meu olhar perante seus aprendizados evoluiu de maneira que me sinto segura e feliz.	
14	X	Colocando em prática novas ideias, melhorando e repensando trabalhos desenvolvidos. Adquirindo um olhar aguçado no que diz respeito a criança.	
15	X	É através das formações que pesquisamos, estudamos e discutimos sobre como trabalhar cada área de formação humana a ser desenvolvida com as crianças.	
16	X	Através dos estudos realizados nas permanências consegui observar mais a forma que eu trabalhava, percebi meus erros e o que estava correto, depois disso consigo perceber as dificuldades individuais das crianças e a cada dia tento melhorar.	
17	X	Fazendo a criança ser protagonista em sua aprendizagem, propor situações-problema, levantamento de hipóteses, o trabalho com muitas situações de jogo	
18	X	De forma a retomar alguns aspectos que possam ter sido falhos, avançar em alguns desafios e propostas para a turma e até mesmo avaliar se estou desenvolvendo um trabalho dentro dos padrões propostos pela Secretaria Municipal de Educação.	
19	X	Percebi que ocorreram muitas modificações na prática docente, conseguimos perceber formas mais chamativa e interessantes refletindo nossa prática docente através da formação em serviço.	
20	X	Atualizei e refleti meus conhecimentos para melhorar meu planejamento em sala de aula.	
21	X	Por ambos, pois é uma troca de vivências. Existem coisas que são impostas e coisas que são impostas e coisas que percebemos que devemos mudar, tanto uma como outra tem sua importância.	
22	X	De posse do conhecimento adquirido consegui organizar melhor as atividades em sala e direcionar o planejamento com mais confiança.	
23	X	A cada dia estou adquirindo mais conhecimento.	
24	X	Desenvolvendo um olhar crítico sobre minha prática pedagógica tornando o trabalho mais elaborado e pautado em objetivos cuidadosamente elencados.	
25			
26	X	Primeiramente na elaboração do planejamento; na organização dos espaços de aprendizagens, estar mais sensível na observação quanto a aprendizagem e acontecimentos diários da vida da criança, servindo de ponte para seu conhecimento.	
27	X	Como já citei acima, não só refleti sobre os assuntos como estive aberta a realizar mudanças em meu trabalho visando sempre a melhor aprendizagem por parte das crianças.	
28	X	Tudo. Depois de atualizada e internalizado os novos conhecimentos e troca de experiências, nunca mais o planejamento é o mesmo, sempre se aprimora.	
29	X	Na atualização e aplicação das propostas desenvolvidas,	

		pesquisas e trabalhos baseados nos estudos de formação.	
30	X	Da melhor maneira possível, revendo práticas e propostas aperfeiçoando-as de acordo com cada singularidade das turmas.	
31	X	Sim. Ex: conhecimento matemático. No berçário conseguimos criar varias sequências de atividades didáticas através dessa mediação da nossa pedagoga.	
32	X	Como auxílio no trabalho em sala proporcionando crescimento tanto meu quanto das crianças.	
33	X	Quando estudamos, nos atualizamos. Acredito que um professor é um eterno acadêmico, por isso aproveito todas as minhas formações e capacitações para trazer novas práticas para a sala de aula. Um exemplo recente foi o curso sobre Alfabetização e Letramento que abriu novos horizontes nas minhas ideias e estou colocando em prática os aprendizados lá adquiridos	
34	X	Colocando em prática as orientações, a partir das reflexões que as trocas de saberes que ocorrem com a formação em serviço favorecem.	
35	X	Através da troca de experiências, conhecendo a prática de outras profissionais e compartilhando vivências.	
36	X	Embasando a prática pedagógica da melhor maneira possível, em busca de melhores formas para o desenvolvimento das atividades.	
37	X	Pelo pouco de tempo de rede aprimorei meu trabalho adquirindo novos conhecimentos, refletindo sobre os erros que acontecem neste momento onde estou aprendendo muito.	
38	X	Como já afirmei na questão anterior, esses estudos nos trazem horizontes diferenciados, atividades e conhecimentos que fazem nossa prática ficar adequada.	
39	X	Tive a oportunidade de refletir sobre a minha postura enquanto educadora e a relação a qual estabeleço com minhas crianças, sendo eu mediadora do saber, devo planejar minhas aulas, com o pensamento voltado para o desenvolvimento cognitivo e social das minhas crianças.	
40	X	Utilizando melhor o material fornecido pela SME, organizando meu planejamento, e as práticas utilizadas com as crianças.	
41	X	Deixando de lado alguns conceitos que acompanharam a educação infantil por muitos anos, como por exemplo, o fato da EI não ser um período preparatório para o ensino fundamental.	
42	X	Especialmente em relação a elaboração de seqüência didáticas significativas, que venham a atender os reais interesses e necessidades das crianças	
43	X	Organizando melhor os espaços, buscando atividades diferenciadas, procurando avançar nos objetivos.	
44	X	Através dos conhecimentos que adquiri e dos exemplos de outros que deram certo.	
45	X	Desde a forma de elaborar e trabalhar com o planejamento, voltar atenção maior com as crianças e saber avaliá-las da melhor forma.	
46			X
47	X	Respeito o limite e o tempo de cada criança.	
48	X	Conforme citei, praticamos as áreas, passamos pela teoria, absorvemos o necessário, e retornamos para uma prática modificada.	
49	X	Principalmente oferecendo experiências mais significativas às crianças.	
50	X	Inovando e experimentando novas técnicas através das repassadas nas formações.	

51	X	Muito além do conhecimento teórico, a prática nos proporciona olhar atentamente as crianças e ver o seu desenvolvimento. Se você percebe que algo está dando errado, então deve mudar sua metodologia e buscar novos caminhos para atingir aquilo que quer.	
52	X	Focando o olhar na criança durante as atividades, verificando as aprendizagens adquiridas, mudando posturas equivocadas.	
53	X	Através da formação foi possível aprimorar minha prática, rever e melhorar a postura em sala.	
54	X	Trabalhando diariamente a contagem, calendário, quantas crianças vieram, quantos faltaram, dia de aniversário.	
55	X	Mudando conceitos e metodologias empregadas.	
56	X	Na contagem do calendário, na forma de ler e mostrar o livro para as crianças, na hora de organizar os espaços e até na maneira de ensinar, pois trabalhando no berçário I, achava que as crianças não entendiam, o que não é verdadeiro, assim passei a acreditar muito mais no potencial das crianças e consequentemente meu trabalho.	
57	X	Elaboração de novas atividades.	

QUESTÃO 17 – Como você avalia sua participação na formação:

Número	Excelente	Boa	Regular	Justifique
01		X		Acho que estamos em constante processo de aperfeiçoamento e acredito que quando chegar em “excelente”, na verdade ainda estarei “boa”, pois os olhares pedagógico sempre estão se formando e reformando.
02	X			Procuro sempre colocar em prática o que aprendo nas formações e estudos pedagógicos.
03		X		Com textos mais curtos e a troca de experiências com as outras salas e também com a pedagoga.
04	X			
05		X		Considero boa, todas as vezes que participo dessas formações que ocorrem em meu CMEI uma vez por semana, procuro absorver ao máximo as informações e transpô-las em meus planejamentos, em prol do desenvolvimento das crianças.
06	X			Os momentos de estudo são de muito proveito para tirar dúvidas. Sempre que participo busco questionar e opinar, colaborando para o enriquecimento desses momentos.
07		X		Minha formação é boa, porque só agora aprendi a ler os cadernos que vem da SME, é só disso que preciso para otimizar minha formação.
08		X		Os temas deveriam ser propostos de acordo com as necessidades de cada CMEI e com maior carga horária (relativa ao tempo)
09	X			Gosto de novidades principalmente quando essas me desafiam, portanto tudo que aprendo é de grande importância e participo

				com empenho.
10	X			
11	X			
12	X			Já estou há três na rede municipal de ensino e hoje já posso dizer que é excelente, pois aprendi muitas coisas e sempre procuro me empenhar para melhorar o meu trabalho.
13		X		Sempre questiono, me ofereço a ajudar, comento o que aprendi e acho que pode dar certo. Pode melhorar com mais dinâmicas entre as colegas de trabalho.
14		X		
15	X			As formações possibilitam que ideias novas, dúvidas ou sugestões sejam discutidas e analisadas com o grupo, possibilitando um trabalho de qualidade.
16	X			Acredito que minha participação nesses estudos é excelente, pois em todas as permanências, junto a pedagogas e minhas companheiras, leio os textos e discutimos como poderemos trazer o que foi apresentado ali para nossa prática e sempre procuramos pesquisar para resolver as dúvidas, sempre tentando o melhor para as crianças
17	X			Excelente porque sempre leio os textos solicitados, realizo as tarefas propostas e participo ativamente nas conversas e discussões promovidas pela pedagoga.
18		X		A pedagoga do Cmei em que atuo desenvolve um trabalho rico e formador para meu crescimento profissional e como ser em constante formação estou sempre trocando experiências e aprendendo através da formação em serviço
19		X		Boa em razão de precisar ter mais tempo para essas formações.
20	X			
21	X			Busco sempre estar atenta e pronta a realizar o que é proposto. Pode ser otimizada com profissionais qualificados e que também estão dispostos a revolucionar a Educação.
22	X			Consigo aproveitar bem, pois tudo que a pedagoga discute é importante para direcionar o trabalho com qualidade e desta forma acrescento cada vez mais informações e conhecimentos para minha prática profissional.
23		X		Se tivesse mais oportunidades de participar de mais cursos oferecidos pela SME>
24	X			A leitura de textos e a troca de experiências que esses momentos proporcionam são fundamentais para um bom desenvolvimento da prática pedagógica. Penso que poderia acontecer mais que uma vez por semana para que as discussões fossem mais frequentes.
25		X		Acredito que essas formações muitas vezes

				estavam fora da realidade. Posso dizer que no CMEI o cuidar muitas vezes abrange um tempo imenso.
26		X		Boa, porque geralmente tememos o novo, acabamos sendo resistentes as mudanças, o que atrapalha o desenvolver do trabalho.
27		X		Acredito que existem temas que nos chamam a atenção por motivos diferentes, tem professores que se sentem entusiasmados ao estudar a área de conhecimento matemático outros já se identificam mais com a área de movimento, escrita e assim por diante. Então essa participação vai depender muito do entusiasmo do professor quanto ao tema.
28	X			Presente sempre e participo ativamente das discussões.
29		X		Período maior de tempo.
30		X		Todos os momentos que tivemos foram de estudo e melhoria do nosso trabalho, além disso aprendemos que nada é perfeito, tudo é possível de ser melhorado.
31		X		Estou em processo de aprendizagem e creio que sempre poderei melhorar esta participação.
32		X		Quando há cursos de formação são em locais fora da unidade dificultando o acesso.
33		X		Ser excelente é ter 100% de aproveitamento e creio que ainda posso melhorar, por isso entendo que minha participação é boa, pois na educação infantil há muito que se trabalhar e às vezes acho que o tempo é curto para tantos temas e áreas de formação que precisam ser ministrados.
34	X			Poderia ser otimizada por meio da dupla conceitualização.
35		X		
36		X		
37		X		A minha participação vejo como boa, poderia melhorar se conseguisse ter duas pedagogas, uma pela manhã e outra a tarde, dividindo seu trabalho e sobrecarregando menos a atual.
38		X		Na realidade o CMEI é um ambiente que ainda não temos muito tempo para realizar algumas atividades, pela rotina mesmo. Mas considero que na medida do possível procuro fazer tudo que posso.
39		X		
40		X		Poderia ter mais palestras, cursos que contribuíssem para as práticas do nosso dia a dia.
41		X		Dentro do possível a participação é boa, porém há necessidade de assegurar mais tempo nas permanências para estudo.
42	X			
43	X			Através de novas ideias e experiências adquiridas.
44		X		Muitas vezes por temos muitas outras

				atividades para cumprir não temos tempo de refletir sobre as atividades que já realizamos, parar para analisar se deu certo.
45	X			A leitura dos textos são necessários para entendermos a complexidade da aprendizagem e poderiam ser otimizados com palestras dentro do que está sendo trabalhado.
46		X		Participo com entusiasmo nas formações, tentando passar para as crianças o que aprendi, adequando pela idade.
47		X		Com as formações instituídas no CMEI, procuro adquirir novos conhecimentos e aprimoramento para a prática docente do dia a dia.
48		X		Muitas vezes, os temas são repetitivos, entretanto, o que pode estar claro para mim, pode não ser tão “fácil” para as demais colegas. Algumas das práticas trazidas como exemplos, vem de outros locais com realidades muito distintas das quais vivenciamos.
49	X			Realmente considero como excelente minha participação porque procuro expor minhas dúvidas e questionar pontos que sinto que representam dúvidas para meu grupo de colegas.
50	X			Participando, dando opinião e repassando as boas práticas aos colegas, na tentativa de incentivar o grupo.
51	X			Considero excelente porque no CMEI onde me encontro sempre buscamos o melhor para as crianças, sempre há discussões, debates e diferentes propostas para trabalharmos com elas, trazendo sempre novidades em diferentes áreas como artes, jogos, linguagens naturais, etc.
52		X		Penso que a participação poderia ser otimizada se a cada formação eu organizasse melhor as próximas ações para relacionar a teoria com a prática.
53		X		Sempre procuro participar, colocando minha opinião, tirando dúvidas e partilhando experiências.
54		X		Considero poucos os momentos de estudo, acho que deveriam ser levados com uma maior assiduidade.
55		X		Levando em conta também o conhecimento já adquirido do educador e mostrar como se trabalhar o assunto proposto de acordo com a realidade do CMEI.
56	X			Da forma como algumas pedagogas já fazem, com slides do texto oferecido para estudo, não ficando assim cansativo e muito mais interessante, discutindo assim cada tópico mais eficientemente.
57	X			

QUESTÃO 18 – De quais cursos participou nos últimos 2 anos?

Número	
01	Não participei
02	SEP 2011 e 2012, Curso para Iniciantes no CMEI, Seminário Saberes e Práticas do Movimento
03	Referenciais para Estudo e Planejamento, Modelagem na Ed. Infantil, Inclusão
04	Laboratório de Leitura: da narrativa ao livro – 2011 (FCC) Laboratório de Leitura: mediadores da leitura - 2012 (FCC)
05	SEP, Referenciais para estudo e planejamento, sendo esse o melhor curso que já realizei.
06	Kidsmart e educação Física na Educação Infantil
07	Desenvolvimento Infantil
08	SEP 2011, Danças circulares, Inclusão
09	Ampliando Horizontes, Sinais de Alerta, Conselho do CMEI, SEP
10	SEP, Canto.com, Educamovimento
11	Movimento na educação infantil, modelagem em argila na educação infantil, ginástica na educação infantil
12	Conhecimento matemático, movimento, conhecer para prevenir, Projeto família
13	Referenciais para estudo e planejamento, Mama Nenê, Desenvolvimento Infantil
14	Sinais de Alerta, Mama Nenê, Movimento e ginástica, Desenvolvimento Infantil
15	Ampliando Horizontes
16	Conselho de CMEI e Conhecimento matemático
17	Nenhum
18	Integração Funcional, SEP, Seminário do Movimento
19	Kidsmart, Leitura e escrita, Enigma das letras.
20	Kidsmart, Musicalização, Desenvolvimento Infantil
21	Kidsmart e Semeador
22	Nenhum
23	Nenhum
24	Inclusão
25	Blog, SEP
26	Enigma das letras, SEP, Aula Nota 10, Conquistando seu aluno
27	Semeador, Museu na escola, Enigma das letras
28	Nenhum
29	Kidsmart e Conhecimento matemático
30	Nenhum
31	SEP, Desenvolvimento Infantil, Educação Musical
32	Nenhum
33	Sinais de Alerta, Enigma das letras
34	Enigma das letras, Peteca, boneca, carrinho e peão, Kidsmart
35	Kidsmart, Sinais de Alerta, SEP
36	Conhecimento matemático
37	Não respondeu
38	Projeto Família, Jogos dramáticos, Jogos de sucata, Mama Nenê, Conhecimento matemático, Criança Segura, Roda de leitura
39	Desenvolvimento Infantil
40	Movimento
41	SEP e Seminário de Educação Infantil
42	Movimento, Mama Nenê e SEP
43	Curso de Boneca, SEP, Primeiros Socorros

44	Kidsmart
45	Integração Funcional, SEP
46	Projeto Família, Movimento, Sinais de Alerta
47	Conhecimento matemático, Relações naturais, Musicalização
48	Kidsmart, Dança, Enigma das letras
49	Iniciantes na função, Mama Nenê, Organização do espaço
50	Modelagem em argila
51	Primeiros Socorros e específicos de berçários
52	Desenvolvimento Infantil, Mama Nenê, Sinais de Alerta, Berçários, Conselho do CMEI, Referenciais para estudo e planejamento, SEP, Enigma das letras, Kidsmart, entre outros
53	Enigma das letras, Kidsmart
54	Bonecas e fios de lã, Educador personagem
55	Primeiros socorros
56	Nenhum
57	Especificidades do berçário, Saúde vocal, Integração Funcional

QUESTÃO 19 – O que aprendeu na formação que considera mais significativo?

Número	
01	As formações em serviço dentro da unidade do CMEI é bem deficitária, pois as permanências (mesmo previstas em lei) não ocorrem com a regularidade que deveria ter, portanto quando as permanências ocorrem o meu foco é realizar o planejamento (na verdade planejo para os próximos 15 dias, pois nunca sei quando será a próxima permanência) e os textos que a pedagoga me entrega para leitura e reflexão infelizmente acabam sendo deixados de lado por falta de tempo.
02	Todos os estudos de formação continuada em serviço são importantes e nos auxiliam a ampliar nossa prática pedagógica diária.
03	As orientações para a construção e elaboração de projetos e sequências didáticas e também sobre os jogos (confeção de jogos) matemáticos
04	As formações em serviço trouxeram mudanças, me levando a uma maior dedicação a pesquisa e articulação dos conhecimentos adquiridos. Momentos que ampliaram meu repertório e conhecimento pedagógico.
05	Acredito que todos os conteúdos foram significativos de alguma forma, pois educação continuada é algo de grande importância para profissionais da educação, as informações, os conhecimentos, as práticas/vivências, as dúvidas que temos podem ser esclarecidas neste momento e de certa forma melhorar nosso trabalho com as crianças e assim proporcionar a elas um melhor desenvolvimento.
06	Todas trouxeram muita novidade e me surpreenderam, mas destaco o que diz relação ao conhecimento matemático, pois me mostrou como a criança é subestimada com relação ao seu aprendizado na matemática, como as relações matemáticas que constrói são importantes e como a prática educacional pode ser enriquecida quando compreendemos isso.
07	Aprendi que ler os cadernos de orientação podem ajudar na nossa rotina, no planejamento e nas atividades que elaboramos para as crianças.
08	Aprendi que além dos meus conhecimentos específicos e teóricos se não houver amor, respeito, humildade, aceitação, responsabilidade e comprometimento em minhas ações e atitudes de nada valeria a pena.
09	Todo aprendizado tem muita importância e desta forma se torna significativa, não teve um que tenha sido mais significativo, agora o que mais gostei foi do trabalho com matemática, gosto dessa área e ter novo olhar sobre os jogos foi importante para mim.
10	A retomada dos cantos, a divisão da turma para a realização das atividades, as orientações para o trabalho com jogos, algumas sugestões sobre conhecimento matemático, sobre oralidade, movimento, entre outros, Estudos de formação são sempre importantes, é uma oportunidade de repensar a prática, rever conceitos e estabelecer outras metas.

11	Aprendi a elaborar os trabalhos e atividades, consegui aplicar os objetivos propostos.
12	Considero todos importantes, pois cada curso que faço, independente se é dentro da prefeitura ou não, sempre acumulo conhecimento para eu poder ensinar também com mais qualidade.
13	Aprendi muita coisa, como planejar métodos de aprendizado, novos conhecimentos da história da educação infantil, entre tantos outros.
14	Como elaborar e desenvolver um bom planejamento. Formas de envolver as crianças nas atividades, a importância do movimento e da relação natural para o desenvolvimento integral da criança, considerar as diferenças e individualidade de todos os envolvimento na educação.
15	São significativas as práticas de pesquisas realizadas junto com as crianças, o olhar diferenciado para o trabalho já em andamento, a importância do preenchimento das pautas de observação, a confecção e o acompanhamento do plano anual e os registros no portfólio da turma.
16	Acredito que não exista algo mais significativo, tudo que aprendemos é somado ao que já sabemos.
17	No conhecimento matemático, aprendi que devemos valorizar mais as hipóteses que as crianças levantam acerca das situações-problema propostas e que os jogos são importantes ferramentas nesse processo de ensino e aprendizagem.
18	Considero bastante significativo o que aprendi e estou aprendendo sobre o trabalho desenvolvido nos CMEIs, pois atuei por 12 anos em uma instituição de educação infantil na rede privada com uma experiência bem diferenciada do que estou aprendendo na rede municipal de Curitiba. Posso dizer que fico maravilhada com esse trabalho baseado no respeito ao tempo da criança e no aprendizado com base na ludicidade. Vejo uma linha de trabalho muito comprometida principalmente relacionado ao ato de avaliar com a elaboração de portfólios da turma, individual, entre outros, focando um acompanhamento real do desenvolvimento das crianças;
19	A possibilidade de colocar em prática os focos de formação, que basta organização, credibilidade, apoio e muita força de vontade.
20	Aprendi sobre espaço físico e quais os materiais que devem constar em sala de aula, como trabalhar em sequências didáticas e quais os jogos que podem ser aplicados em conhecimento matemático na faixa etária que trabalho.
21	A ter um olhar cada vez mais atento às ações da minha criança, preocupando-me com o processo, realizando questionamentos corretos e valorizando cada descoberta e também o que ainda será descoberto.
22	A formação mais significativa foi em relação ao conhecimento matemático que trouxe informações muito interessantes acerca de como fazer as crianças perceberem a matemática que há a nossa volta, tudo de forma lúdica, sem imposição de modo a se tornar prazeroso para as crianças e professoras.
23	Conhecimento matemático, pois ajudou muito no meu crescimento profissional.
24	Aprendi a realizar um trabalho mais coerente e com muito mais profissionalismo. O professor comprometido está em constante busca por conhecimento e através da formação em serviço essa busca se torna mais prazerosa, pois podemos estudar dentro da nossa realidade de ensino juntamente com os profissionais que fazem parte da equipe pedagógica.
25	Em um encontro com a pedagoga da unidade, ela nos orientou de como trabalhar jogos, pude perceber como um simples jogo desenvolve vários aspectos nas crianças. Para mim foi muito significativo ver que com o lúdico o desenvolvimento das minhas crianças melhorou bastante.
26	Estar com o olhar mais atento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.
27	É difícil descrever sobre apenas uma coisa, já que acredito que todo estudo é significativo para o profissional que está disposto a aprender e que está aberto a mudanças. Tudo que foi aprendido contribuiu para que eu pudesse repensar a minha prática, seja mantendo o que deu certo, bem como buscando novas alternativas para o que poderia ter sido realizado de uma melhor maneira, visando sempre o aprendizado das crianças.
28	Que somos uma equipe e devemos trabalhar sempre juntas buscando o melhor para nossos alunos.

29	Fazer o planejamento das atividades propostas nas diversas áreas de formação.
30	Acima de tudo, o respeito e a responsabilidade que o educador tem com a sua criança, assumir que é você educador que faz o diferencial para a vida de cada pequeno cidadão em formação na nossa instituição.
31	Esse ano em especial: sequência didática, o que é relação natural, a simplicidade de se fazer um parecer, portfólio, planejamento = como instruí-lo e por quê?
32	Não respondeu
33	- jogos na educação infantil; - leitura e escrita na educação infantil
34	Que nós professores devemos sempre buscar nos atualizar com relação às práticas educativas desenvolvidas nos CMEIs, promovendo o desenvolvimento integral das crianças acompanhando as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, atualizando-se.
35	Aprender a olhar a criança a partir do seu ponto de vista.
36	A mesma diz respeito à área de formação conhecimento matemático o que se apresentou de mais significativo complementando meu aprendizado já adquirido, bem como minha prática, se refere a partir de utilizar os jogos e as brincadeiras como também outros recursos lúdicos como precursores no desenvolvimento da criança, pois através dos mesmos ela tem condições de agir naturalmente desenvolvendo seu raciocínio lógico entre outros, suas potencialidades e capacidades.
37	A importância do planejamento semanal condizendo com o anual e a importância de estar tudo alinhado com os cadernos, documentos oficiais da educação infantil da prefeitura de Curitiba.
38	Em um contexto geral, é de grande valia toda e qualquer formação seja ela uma simples conversa com a pedagoga na unidade e até mesmo nossa Semana Pedagógica, vai de cada profissional considerar essa aprendizagem de valia para seu trabalho! No meu caso, eu tenho o costume de avaliar os prós e contras de todas as situações e no meu contexto eu senti que a melhor prática é dessa forma com toda certeza irei aplicá-la. Uma das coisas que mais aprendi com minha prática pedagógica é assimilar o que minha turma precisa.
39	A melhoria na qualidade educativa, para o bom desenvolvimento das crianças.
40	O que eu considero mais significativo são práticas que possam ser usadas no nosso dia a dia com as crianças como práticas de movimento, relações sociais e naturais, conhecimento matemático, entre outras.
41	Temas relacionados à afetividade na educação infantil, práticas inclusivas e novos conceitos sobre o conhecimento matemático.
42	- desenvolvimento do processo gráfico da criança (desenho); - a importância das crianças terem acesso às obras de arte; - o quanto é importante para as crianças terem acesso cotidiano à leitura de livros de histórias e outros textos; - como conduzir uma roda de conversa com qualidade proporcionando o desenvolvimento da oralidade; - a proporcionar possibilidades de escolha para as crianças por meio de cantos de atividades diversificadas contextualizadas; - elaborar sequências didáticas.
43	Aprendi muito com a troca de experiências que são promovidas durante esses encontros, as quais promovem resultados significativos e de crescimento profissional.
44	Roda de conversa, cantos, oralidade, movimento e matemática.
45	- forma de avaliação por pautas de observações; - ideias para o trabalho das relações sociais e naturais; - um novo olhar à criança em seu processo de ensino aprendizagem.
46	Organizar espaços, rodas de conversa, facilitar planejamento (anual/mensal/roteiro semanal)
47	Por exemplo cantos de atividades diversificadas, aprendi aperfeiçoar os cantinhos tendo um olhar da criança e os jogos para aprender a resolver situações-problema.
48	Como o município de Curitiba tem muitas especificidades em seu trabalho, grande parte do que aprendi neste período foi significativo para mim. As explorações

	acerca da leitura forma as que mais me chamaram a atenção, no sentido de compreender a importância do momento que antecede à leitura, a leitura em si, e a retomada.
49	Formas de aprimorar as contações de história, as práticas de linguagem musical, relações naturais e conhecimento matemático. Além disso, como eu tinha experiência em berçário, todas as formações neste sentido foram importantes.
50	As práticas/modelos. Confecção de jogos a necessidade de avançar, buscando inovação para o dia a dia.
51	O que mais me interessou na formação em serviço foi o fato que o nosso CMEI não tinha muitas práticas com a natureza e desenvolvemos então um projeto para criar um jardim com as crianças, além de proporcionarmos a elas muitos outros projetos que criamos para trazermos diferentes práticas e atividades para elas.
52	Em relação às formações na unidade o que realmente contribuiu foi o estudo sobre avaliação (escrita dos pareceres)
53	A formação realizada permitiu ampliar meus conhecimentos prévios o quanto é importante a leitura e o conhecimento dos materiais oferecidos pela rede. E sabendo que a formação continua podendo cada vez mais aprimorar minha prática docente, claro que com a presença do (a) pedagogo.
54	O que ficou mais claro talvez por ser o último trabalhado foi o pensamento matemático, para minha prática fiquei mais atualizada e entendi a importância porque trabalhar desde bem cedo com os números e contagem, para assim eles irem construindo e aprendendo com mais significado.
55	O aprofundamento em conhecimento matemático foi de vital importância, pois era muito leiga neste assunto, e aprendi como trabalhar com diversas faixas etárias.
56	Todas as formações oferecidas trouxeram algo de positivo, pois todas nos levam a reflexão da prática, acredito que esse é o ponto significativo, avaliar nossa prática, tentando sempre novos caminhos.
57	Como comecei este ano na prefeitura, tudo que vi até hoje foi muito significativo para mim, pois é tudo novo.